

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP
Escola de filosofia, letras e ciências humanas – EFLCH

LIZ ARAUJO MARTINS GARCIA

Práticas da leitura e usos do livro didático de história na cultura da EMEF
Jardim Guarani

Dissertação

Mestrado profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA

GUARULHOS

2019

LIZ ARAUJO MARTINS GARCIA

Práticas da leitura e usos do livro didático de história na cultura da EMEF
Jardim Guarani

Dissertação apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Ensino de História – ProfHistória – da Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP, sob a orientação da Prof.^a. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo.

MARTINS, Liz.

Práticas da leitura e usos do livro didático de história na cultura da EMEF Jardim Guarani/ Liz Martins – Guarulhos, 2019

177 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo.

Título em inglês: Reading practices and uses of the History didactic books in the culture of EMEF Jardim Guarani.

1. Práticas da leitura. 2. Livro Didático. 3. Ensino de História.

LIZ ARAUJO MARTINS GARCIA

Práticas da leitura e usos do livro didático de história na cultura da EMEF Jardim
Guarani

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História – Profhistória da Universidade Federal
de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas, como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Ensino de História.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2019

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo – UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO PAULO – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Prof^a Dr^a Juliana Miranda Filgueiras – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

Prof. Dr. Alexandre Pianelli Godoy – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO -
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

RESUMO

Essa dissertação é resultado da investigação das práticas da leitura dos Livros Didáticos de história na escola da prefeitura de São Paulo na qual atuo, Emef Jardim Guarani – Prof.º José Alfredo Apolinário. Tal investigação tinha como objetivo observar que tipos de apropriações e usos os alunos dessa escola fazem do livro didático. Essa pesquisa partiu de alguns pressupostos: 1. A Forma Escolar que pressupõe, entre outros aspectos, princípios da cultura escriturária, isto é, capacitação para leitura e escrita. 2. A Cultura Escolar, mesmo com as ressalvas da especificidade de cada espaço escolar, consolidou o Livro Didático como principal material didático da escola. Essa consolidação não é um movimento unilateral, está articulada com as prescrições estatais que regularizam e garantem os livros às escolas. 3. A disciplina de história e seu exercício próprio de desnaturalizar estruturas, projetos, organizações sociais etc. provoca, de maneira difusa, uma disputa de discursos cujo campo de batalha muitas vezes é o livro didático. 4. A produção do livro didático propõe ao aluno um ritmo de leitura específico e oferece determinada cronologia que está associada ao currículo. Sobre esses protocolos de leitura do livro didático incide a mediação dos professores que usam o livro como suporte de textos e imagens para aulas. A relação dos alunos com essas duas mediações é mais autônoma do que geralmente pressupõem os vários setores da sociedade que querem discutir o livro didático. As fontes analisadas foram construídas a partir de relatórios de observação das práticas de alunos e professores quanto a leitura e uso do livro didático, aplicação de questionários aos alunos, entrevistas com professora de história e com alunos. Apesar do uso de entrevistas não se trata de um trabalho de história oral pois a metodologia empregada não se apropriou desse caminho investigativo. As entrevistas e questionários foram utilizadas como contraponto aos questionamentos e problemáticas que surgiram durante a observação.

Palavras chave: Práticas da leitura - Livro Didático - Ensino de História

ABSTRACT

This Master's thesis researched the reading practices of History didactic books in Jardim Guarani – Professor José Alfredo Apolinário School. The main objective of this research was observe types of the treatment and reading comprehension of the didactic books. For this purpose, this research was based on some assumptions: 1. The concept of School shape, which presume principles of writing culture, that is to say, reading and writing skills. 2. The School Culture that consolidated the didactic book as the main educational material of School. 3. The History as a subjective whose peculiarity is to denaturalize structures. 4. The book production and its text editing move some reading devices. The relation between students and this didactic book's reading device is autonomous, more than that is assumed. The source analyzed were constructed as of scouting report about the reading of didactic book at the classroom, questionnaires and interviews with teachers and students. Even though this Master's thesis is not about oral History since that was not the methodology used. The questionnaires and the interviews were used as opposed to the questions and issues that emerged during the observation.

Keywords: Reading Practices – Didactic Book – History Teaching

AGRADECIMENTOS

A oportunidade de realizar essa pesquisa foi uma experiência árdua embora muito gratificante. Poder fazer, de certo modo, das minhas práticas meu objeto de estudo contribuiu para ressignificar meu ofício de modo que me sinto muito mais engajada e orgulhosa em prosseguir construindo o ser professora. O profhistória me permitiu a oportunidade ímpar de conhecer, conviver, trocar e aprender com outros dezenove professores de história que são amigos queridos e profissionais extraordinários que amam ser professores historiadores. Muito obrigada a vocês!

Eu agradeço com muito carinho a minha orientadora por me abrir os olhos quanto aos meus alunos. Quando eu lhe disse em tom de desespero “Eles não lêem!” Seus primeiros questionamentos a minha afirmação me permitiram enxergar de maneira muito mais minuciosa e atenta a autonomia dos meus alunos, tão imprescindível aos seus processos de aprendizagem. Obrigada também pelas muitas revisões e pelas aulas que mediarão tantas leituras desde a graduação.

Agradeço a todos os professores e professoras do profhistória por acreditarem e celebrarem nosso trabalho na educação básica, construindo juntamente conosco as pesquisas e dissertações que resultaram desse programa.

Aos meus amigos, muito obrigada, pela paciência pelos muitos encontros desmarcados em prol da composição desse texto. A torcida de vocês foi essencial.

Obrigada às minhas amigas, colegas de profissão, professoras da EMEF Jardim Guarani. Eu as admiro e aprendo sempre com vocês. Sua luta diária me fortalece e dá esperança.

Com meu amor também agradeço ao meu companheiro da vida, Milton, com quem tenho privilégio de compartilhar a vida e a profissão. Obrigada pelas conversas, pelos relatos, pelas intervenções e por sempre prestigiar tudo que eu escrevo, esse mimo fez com que eu acreditasse que era possível.

Obrigada família, por me aguentar nas crises de desespero e por me proporcionar o ambiente de aconchego que me permitiu realizar essa tarefa. Mãe você sempre é uma referência para tudo que eu faço.

Finalmente agradeço ao Autor da vida que me permite ter paz e segurança para realizar tantos sonhos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
-------------------------	----

- Forma escolar.....13
- Sobre cultura escolar.....27

Capítulo I	33
-------------------------	----

A ESCOLA:

O Jardim Guarani

- Período da manhã: a entrada.....34
- A sala dos professores.....38
- A sala de aula.....42
- Seis aulas de quarenta e cinco minutos cada.....43
- Intervalo de vinte minutos: discorrendo sobre ser professor.....44
- As atividades e trabalho dos professores fora da sala de aula.....47
- A Sala de Leitura.....53
- O primeiro impacto quanto aos usos do livro didático.....57

Capítulo II	60
--------------------------	----

O LIVRO

Livro didático: produtores, usuários, leitores

- O que é preciso considerar ao se definir livro didático?.....60
- Breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.....64
- Apresentação da coleção História, Sociedade e Cidadania.....70
- Como a coleção História, Sociedade e Cidadania se apresenta aos seus leitores.....75
- A escolha do coleção História Sociedade e Cidadania.....79
- O texto-base e singularidades da coleção História Sociedade e Cidadania.....81

▪ Livro didático de história: pragmatismos e construção do conhecimento histórico.....	83
Capítulo III.....	91
OS LEITORES	
Práticas de leituras contrastantes: as diferentes expectativas para a leitura do Ensino Fundamental I e II	
▪ Relato de prática: o que é ser professora de história?.....	94
▪ Sobre como são analisadas algumas práticas docentes quanto ao uso do livro didático.....	101
▪ A expectativa de formar leitores.....	104
▪ O processo de transição: Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II.....	107
Capítulo IV.....	114
OS LEITORES E OS LIVROS	
Práticas de leitura refletidas na escrita	
▪ Os exercícios da coleção História Sociedade e Cidadania.....	118
▪ Critérios avaliativos para produção dos exercícios do livro didático.....	121
▪ Classificação referente aos modos de responder aos exercícios por meio da cópia de trechos dos textos do livro.....	124
▪ Classificação referente aos modos de responder aos exercícios que buscam contemplar os critérios avaliativos preestabelecidos.....	132
▪ Leitores e livros: as apropriações que os alunos fazem dos livros.....	143
▪ Considerações finais.....	152
Bibliografia.....	154
Anexos.....	158
Produto.....	172

INTRODUÇÃO

Um dos muitos desafios que professores de história enfrentam nos seus procedimentos didáticos pedagógicos em sala de aula é a prática da leitura. A leitura é parte arraigada da Forma Escolar¹ (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001). Ler e escrever é ponto imprescindível no processo de aprendizagem seja qual for a disciplina. Por mais que se empenhe em desenvolver outras abordagens e maneiras de construção de conhecimento, toda Cultura Escolar² (JULIA, 2001) tem em comum a utilização da leitura e interpretação de texto como caminho essencial da aprendizagem. Tal aspecto da Forma Escolar se justifica visto que a sociedade na qual está inserida tem como uma de suas características estruturais a escrita.

Se a leitura em sala de aula é um desafio, tal pertinácia é ainda mais evidente nas aulas de história por pelo menos dois aspectos. O primeiro decorre do fato de que a produção de um texto é uma das especificidades da construção do conhecimento histórico. É por meio da escrita que o historiador dá concretude ao seu ofício. Na narrativa e no debate transformado em texto é que se consolida a historiografia. O segundo aspecto do desafio da leitura é o material disponível ao professor para realização de seu trabalho, o livro didático. Esse aspecto é tão contundente quanto o outro porque o livro didático é um material consolidado na Cultura Escolar e por mais que haja críticas e muitas vezes resistências ao seu uso e conteúdo, este material se impõe não apenas pelas normas e condicionamentos estatais, mas também porque o livro didático tornou-se muito mais que um simples material pedagógico.

Como afirma Kazumi Munakata, o livro didático - que muitas vezes é alvo de críticas e disputas advindas de suas abordagens ideológicas - deve ser tomado para além da ideologia implícita em seus textos. Isto porque o texto do livro didático implica em aspectos ainda mais complexos. Ele é uma seleção cultural que se refere a um conhecimento oficial. Trata-se de um material que colabora com consolidação de um

¹ Apesar da complexidade do conceito é possível pensar uma síntese que consistiria em compreender Forma Escolar como o conjunto de fatores de permanências e convergências referentes ao modo de socialização chamado 'escola,' ao longo do tempo – com a ressalvas de seus cortes contextuais – e em diferentes espaços.

² Conjunto de normas e práticas que buscam transmitir conhecimento e inculcar comportamentos referentes a contextos políticos, sociais e culturais, cujas especificidades conferem, tanto a uma rede de ensino quanto a cada unidade escolar, um caráter específico.

saber canônico ligado a uma tradição; a tradição da forma escolar. Portanto, as pesquisas sobre o livro didático precisam ultrapassar as análises de discursos ideológicos passando a considerar também sua produção, difusão, circulação, escolha, aquisição e uso. (MUNAKATA, 2012).

Desde o PNLD de 1985 e da avaliação especializada a partir de 1996, foi se consolidando uma forma de composição atual do livro didático que se caracteriza por uma conformidade com orientações curriculares bem ordenadas (MUNAKATA, 2007). A consequência dessa institucionalização foi a regularização do mercado editorial que por sua vez, direciona sua atenção aos usos que seus clientes - alunos e professores - fazem do livro. Visto que alunos e professores, geralmente, não adquirem esse material de maneira individual e direta, mas sim mediados pela escola - instituição que 'inaugura um conjunto de práticas específicas (MUNAKATA, 2012) - é imprescindível averiguar também as apropriações desse material na sala de aula.

A partir dessas considerações a proposta dessa pesquisa é a de identificar e analisar dois aspectos das práticas de aprendizagem em aulas de história. Um dos aspectos refere-se ao uso que os alunos fazem do livro didático. O segundo aspecto, decorrente do primeiro, é perceber quais protocolos ou normas de leituras são oferecidos pelo livro didático em uso pela amostragem estudada durante a pesquisa. A questão que está posta para essa investigação é a tensão entre o que está prescrito pelo livro e o costume empregado pelos alunos ao lidar com esse material.

Essa proposição de análise se pauta nas considerações teóricas que alguns autores construíram que resultaram na noção de *práticas da leitura* em determinadas comunidades de leitores, em diferentes períodos e conjunturas. Alguns desses autores são Roger Chartier, Anne-Marie Chartier, Ecléa Bosi, Kazume Munakata, Armando Petrucci, Jack Goody e Ian Watt. Em suma, a premissa que se coloca a partir desses autores é que todo impresso emite para o leitor uma intenção ou roteiro de leitura. Tal norma proposta pelo impresso consiste em aspectos que vão desde a sua materialidade (tamanho, encadernação e tipo de papel) até a ordenação de parágrafos, paginação, diagramação, ilustrações e demais detalhes que compõem o escrito. Essas normas, que se chama aqui *protocolos de leitura* são a chave para analisar o comportamento do leitor perante essas regras inseridas no livro.

Se os livros empregam um determinado procedimento de leitura resta entender – nas aulas de história - não apenas os agentes responsáveis por essa normatização como também os leitores/usuários desse material tendo em vista que sua prática de leitura está sempre sob as investidas da escola em formar leitores ideais. Essa tensão fica ainda mais complexa quando se considera o fato de que muitos alunos não têm autonomia da leitura; mesmo os que estão cursando o chamado ciclo autorial e interdisciplinar os quais correspondem ao Ensino Fundamental II. Os mesmos autores mencionados acima, discorrem sobre a relação entre produtores de livro e leitores identificando nos leitores, quase que sempre, uma subversão das normas impressas no livro, uma vez que a apropriação da leitura envolve uma série de aspectos individuais que não dão espaço a todas as intervenções que o livro quer impor.

No que diz respeito ao livro didático essa tentativa de intervenção sobre a leitura ocorre não apenas a partir do próprio impresso, mas também a partir do professor e da própria estrutura escolar que oferece o livro didático como principal material no processo de aprendizagem – sobretudo nas escolas públicas. O professor por sua vez, investe no controle do uso do livro; seja quando procura segui-lo à risca ou mesmo quando não atende a organização didática proposta, selecionando temas e ignorando outros.

A partir de minha prática como professora foram construídas algumas hipóteses no que diz respeito a tensão entre leitor e livro didático. Percebe-se que a representatividade canônica que o livro tem no espaço escolar, opera no sentido contrário da sua editoração a qual procura atrair alunos e professores oferecendo um formato que remete a diagramação de revistas e *web sites* – o livro é colorido, tem muitas imagens, *boxes*, palavras destacadas em negrito e letras grandes, além de recursos infográficos, charges, cabeçalhos, glossários etc. Há um esforço em fazer do material algo visivelmente atrativo. No entanto, esse esforço de diagramação que parece tentar desconstruir o caráter canônico do livro não consegue fazer frente a forma escolar que reforça essa representação de cunho oficial e prescritiva do livro didático.

Nesse sentido, uma das suposições que procurei averiguar consiste na ideia de que o formato do livro didático associado à sua representatividade dentro da escola e na sociedade – a qual disputa espaço no que diz respeito ao seu conteúdo – compromete a leitura autônoma ou a significação que o aluno/leitor daria a este livro. Não porque o aluno não tenha capacidade de apropriação dessa leitura, mas principalmente porque esse impresso, que muitas vezes é tomado com a função de ‘lição’ de sala de aula, afasta o

aluno de sua ‘leitura’³. Esse afastamento da leitura faz com que o consumo (uso) do livro seja pragmático: ‘ele serve para cumprir a lição’. Essa apropriação pragmática que ignora o esforço de reflexão é o que muitas vezes frustra algumas das expectativas do professor de história que, supostamente, consistem em instrumentalizar o aluno para a ‘leitura do mundo’ e para a desnaturalização de discursos.

Além da prática em sala de aula, a construção dessa hipótese também se pauta no referencial teórico forma escolar do qual é possível estender a ideia de que a escola, como estrutura que separa a socialização da infância e da juventude, ao fazer essa separação estabelece, entre outros preceitos, a formação de uma comunidade de leitores. Essa formação se faz a partir de algumas regras para as práticas da leitura e da escrita, as quais tem historicidade, mas ao mesmo tempo conservam a atuação prescritiva da escola como formadora de uma comunidade de leitores. Assim, me resta refletir o que meu objeto – uso do livro didático – projeta como prática da leitura

Tomando esse caminho teórico, o objeto investigado foi construído a partir da observação de um grupo específico de alunos na escola em que atuo como professora de história – a EMEF Jardim Guarani. Esse recorte apesar de ser uma pequena amostragem pode dar pistas das práticas de leitura dos livros de história e em decorrência dessa leitura, uma pista também do saber aprendido pelos alunos. As observações buscaram verificar como os alunos mobilizam o livro didático, fazendo apropriações (leitura) e usos diversos.

Os livros didáticos analisados nessa pesquisa, objeto de uso desses alunos, fazem parte da coleção *História: Sociedade e cidadania* de Alfredo Boulos Júnior⁴, Minha proposição foi verificar não apenas as prescrições evidentes na coleção a partir do PNLD mas também observar as prescrições do autor e dos editores identificando a partir dessa análise que tipo de uso esses agentes procuram instigar nos seus leitores. É importante acrescentar que essa coleção foi escolhida para ser usada em sala de aula, pelo grupo de professores de história da escola, o que faz de mim também um dos agentes envolvidos nas tensões quanto aos usos do livro.

Forma escolar

³ Leitura pretendida tanto pelas práticas escolares quanto pelo professor de história, que parece carregar uma tradição de leitura - a partir de sua formação - que consiste num olhar interpretativo, crítico e reflexivo sobre o texto.

⁴ A escolha desses livros específicos se justifica pelo simples fato de que esse é o livro que os alunos usavam durante o processo da pesquisa.

Antes de expor as considerações acerca dos usos e das práticas da leitura do livro didático de história que fazem os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Alfredo Apolinário – conhecida e referida por sua comunidade como EMEF Jardim Guarani – é preciso aproximar o leitor do “universo” particular que é qualquer escola da rede municipal de São Paulo bem como preveni-lo das especificidades da escola Jardim Guarani. A atenção a tais especificidades proposta por esse capítulo decorre de alguns dos referenciais teóricos desta pesquisa os quais assinalam os conceitos de cultura escolar e forma escolar. Ambos conceitos conferem significativa importância a aspectos que definem *escola* no sentido de destacar seu caráter intrínseco à cultura escriturária, isto é, a forma social que constrói e acumula conhecimento por meio dos mecanismos da leitura e da escrita.

Guy Vicent, Bernard Lahire e Daniel Thin em *Sobre a história e a teoria da forma escolar* apontam que a crise atual da escola, manifesta nas muitas críticas que esta recebe poderia ser tomadas de três formas: como crise de um modelo; como fim de uma configuração sócio histórica surgida no século XVI ou como fim de uma predominância, isto é, a da forma escolar.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) Essa última perspectiva é construída pelos autores como uma teoria. Para explicá-la têm como ponto de partida que:

“Não se pode, portanto, fazer uma ‘história da forma escolar’ independentemente de uma teoria, a não ser na condição de transformar a expressão ‘forma escolar’ em uma fórmula pseudo científica, utilizada em lugar do termo corrente ‘escola’.” (*op cit.*, p.3)

A ‘forma escolar’ é uma teoria e não outro nome para referir-se a escola. Para definir o uso e sentido de forma escolar, os autores consideram que somente a análise das instituições escolares ou mesmo a construção de uma sociologia da educação não foge do objetivismo positivista – concepção de causalidade, como também, não foge de subjetivismos. Por isso, a partir de Merleau-Ponty que discorre como a

“(…) noção de forma (...) poderia permitir às ciências humanas, e não somente à psicologia, ultrapassar a alternativa objetivismo-subjetivismo repensando as relações do subjetivo e do objetivo. A forma é antes de tudo,

aquilo que não é coisa, nem ideia: uma unidade que não dá intenção consciente.” – grifo meu. (*op cit.*, p.9).

A partir da definição de forma de Merleau-Ponty, os autores concluem que:

“Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, seguida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto ‘compreensivo’. Este se opõe não só à busca de relações entre fenômenos esmiuçados, tomados como elementos e sempre concebidos como exterior uns aos outros, quanto à busca de elementos permanentes, ou ainda ao inventário empírico dos traços característicos desta ‘realidade’ que seria, por exemplo, a escola.” (*op cit.*, pp.9-10).

Em outras palavras: forma não é a relação entre fenômenos, não é a busca por aspectos de permanências, também não é ‘inventário em empírico de traços característicos’; a forma escolar, definem os autores, é a relação de regras impessoais. Nesse sentido, explicam

“(…) tomam sentido, de um lado, os diversos aspectos da forma (notadamente, como espaço e como tempo específicos); de outro lado, a história, quer dizer a ‘formação’, os processos pelo qual a forma se constitui e tende a se impor em instituições e relações ao retomar e modificar certos ‘elementos’ de formas antigas”. (*op cit.*, p.10)

A forma escolar é uma teoria que permite pensar a mudança no sentido de ‘recorrência’ através das modificações, pois tais recorrências não alteram aquilo que os autores definem como forma. A emergência e recorrência de que falam se opõe a ideia de origem, visto que uma emergência pode desaparecer sem deixar grandes traços ou heranças. Mas, se as emergências de uma forma são recorrentes podem se hegemonizar como é o caso da escola.

Visto que a forma escolar está ligada a relação de regras impessoais, os autores definem sua ‘invenção’ a partir do exercício de compreensão de como ‘um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização’. A proposta dos autores é desse modo verificar se “a hipótese de uma pedagogização das relações sociais, poderá explicar, de maneira paradoxal, a crise atual” (*op cit.*, p.11)

Os autores pontuam que é preciso cautela para definir a ‘invenção’ da forma escolar para não cair na armadilha de uma ‘pseudo-gênese’ que concebe um desenvolvimento natural da escola desde a Antiguidade até os dias atuais. Os autores argumentam que a história da forma escolar incorre em ‘cortes e continuidades inesperados’. O tempo, ou a época de sua invenção, do modo de socialização instaurado por ela o qual “aparece em certa época na sociedades europeias é uma forma inédita de relação social entre um ‘mestre’ (num sentido novo do termo) e um ‘aluno’, relação que chamamos pedagógica. [...] O mestre não é mais um artesão ‘transmitindo’ o saber-fazer a um jovem”. Aprender era ‘ver fazer’. (*op cit.*, p.13)

Até então, a relação mestre e aprendiz estabelecia que “‘aprender’ se fazia por ‘ver-fazer’ e ‘ouvir-dizer’ (...) aprender não era distinto de fazer” (*op cit.*, p.13). A criança que aprendia adquiria esse saber por participar das atividades de uma família. A mudança desse modo de aprendizagem se deu a partir de processos pelos quais essa relação pedagógica ganhou autonomia se instaurando em lugar específico.

“Como toda a relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola.” (*op cit.*, p.13)

São muitos os fatores que contribuíram para formação e consolidação dessa concepção de aprendizagem: o Renascimento urbano e cultural, a Reforma protestante, a Contra reforma etc. esse conjunto de transformações incidiram na urgência de colocar na escola todas as crianças, inclusive as do povo. Esse projeto ordenado pelas igrejas católica e protestante não era simplesmente um projeto de dominação, explicam os autores, tratava-se de responder a uma nova ordem pública. “A forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas participa dessa nova ordem.” (*op. cit.*, p.14)

O que se aprendia afinal nas ‘escolas cristãs’ era fundamentalmente ‘obedecer determinadas regras (...) conforme regras que são constitutivas da ordem escolar.’ A

função da escola não é ‘transmitir saberes e saber-fazer’, ainda que os métodos pedagógicos garantam essa ‘transmissão’,

“(...) a invenção da forma escolar se realiza na produção das ‘disciplinas escolares’. E estes mestres [das escolas cristãs] (...) mostram de maneira clara o que é a ‘relação pedagógica’: não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais. Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos ‘princípios’ ou regras que a regem.” (*op cit.*, p.15)

A definição de forma escolar implica, portanto, em um modelo de socialização que se estabelece em um *espaço* e *tempo* específicos, organizado por formas específicas de relação de poder. A escola é espaço de relações sociais que se estabelecem em um tempo controlado que por sua vez define um processo que possibilita inserção social. Os anos da infância e da adolescência, os ‘ciclos de aprendizagens’, as idades escolares, o ano escolar organizados em semestres, trimestres e bimestres, os períodos de aulas, o período de uma aula, os intervalos, as férias escolares etc. todas essas divisões e organização do tempo são exemplos dessa definição do *tempo da escola*, o qual ainda que seja particular em cada contexto, faz parte da forma escolar porque pressupõe separação de um tempo específico para a infância e juventude.

Um dos desdobramentos da premissa inicial de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin é a de que a forma escolar e a cultura escrita são dois aspectos tão intrínsecos das formas sociais escriturais que estas adquiriram a imagem das relações estabelecidas pela forma escolar. Visto que forma escolar se define por tempo/espaço definido para processo de inserção e pertencimento social, a cultura escrita que implica em objetivação, codificação e acúmulo dos saberes é o que faz da forma escolar uma resposta a demanda por participação – de todos os indivíduos dessa sociedade – desse modo de construir saberes.

Em muitos casos a melhor maneira de entender determinado sistema é observando o que o distingue de outro, por isso, me parece, os autores se detiveram em pontuar características das formas sociais orais para explicar sobre formas sociais escriturais. Para tal fim os autores selecionam dois aspectos das *formas sociais orais*. Um deles é o que se refere ao exercício do poder; o outro aspecto trata dos modos de apropriação dos saberes. Quanto ao primeiro ponto Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin consideram que não são pertinentes, nas formas sociais orais, os termos *religião* e *política* uma vez que esses dois elementos não estão diferenciados ou separados – de maneira institucional ou autônoma – das práticas sociais. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 19).

“A autoridade é colocada fora da comunidade dos homens. Os homens são desapossados (ou se desapossaram) das ‘normas’ que servem de fundamento, legitimam e organizam suas práticas sociais (...). À medida que a sociedade encontra seu fundamento ‘no exterior’ dela mesma, nenhum poder humano, instituição humana ou esfera do político, podem existir separados do resto das atividades sociais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 19).

Em outras palavras, nas sociedades orais tudo está incorporado no ‘saber fazer’, nos costumes, tradições, mitos e ritos. Pouco do que o grupo faz aparece ou se manifesta como norma, isto é, não são normas impessoais que regem as práticas, a construção e difusão dos saberes, são as próprias atividades sociais – manifestas nas tradições, rituais, saberes etc. – que habilitam os comportamentos e organização.

“Nas formações sociais em que tudo está ligado ao estado incorporado dos saberes e saber fazer, dos costumes, tradições, mitos e ritos, isto é, a formas sociais orais (...), nada ou muito pouco do que faz o grupo (as ‘normas’, os ‘saberes’, etc.) aparece verdadeiramente como tal para os sujeitos sociais. Eles próprios os possuem e produzem, mas de tal maneira, segundo um modo tal, que são mais possuídos por eles do que os possuem verdadeiramente” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 20).

“[...] Como as formas sociais orais implicam uma vida incorporada ao estado de corpo dos ‘saberes’, e sua imanência, a situações sempre particulares, os sujeitos sociais são tanto mais movidos por seus ‘saberes’, mitos, ritos, etc., na medida em que não os utilizam conscientemente.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 20).

Das formas de exercício do poder nas sociedades orais (as quais não estão separadas das práticas na forma de instituições e preceitos) decorre o segundo aspecto selecionado pelos autores: *os modos de apropriação de saberes* nas sociedades orais. Assim como as normas não são manifestas de forma objetivada – ou autônoma – aos costumes, tradição e ‘saber-fazer’, as formas de apropriação de saberes não estão separadas das relações sociais nas quais o conhecimento se constrói.

“A aprendizagem se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal.” (Grifo meu) (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 23).

“O que é aprendido pelo corpo não é alguma coisa que se tem, como um saber que se pode segurar diante de si, mas alguma coisa que se é.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 24).

Mesmo nas sociedades escriturais, isto é, culturas que constroem conhecimento a partir dos mecanismos código escrito, essa forma de apropriação de saber pela imitação, pela prática e pelas relações sociais ocorrem no meio familiar e comunidade onde cresce cada indivíduo. Essa forma de construção de conhecimento é também parte do seu processo de desenvolvimento e inserção social. A questão é que esse modo de saber construído por mimetização passa a ser controlado e disciplinado quando esse indivíduo entra no processo de escolarização. Por mais que a forma escolar ultrapasse a própria instituição escolar e se manifeste em outras formas de relações sociais fora da escola – como argumentam os autores – a tensão entre esses dois modos de aprendizagem, mais

evidente nas crianças menores, é um dos fatores da crise (crônica) da forma escolar da qual falam os autores.

A partir da explanação histórica de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin é possível verificar outro fator de permanência da forma escolar: a ideia de preparação do indivíduo para o exercício da cidadania, pois o cidadão tido como aquele que conhece seus deveres e seus direitos é aluno. Os autores resgatam e destacam tal concepção a partir dos fisiocratas do século XVIII, representados aqui por Turgot:

“As crianças que têm, atualmente 10 anos (...), tornar-se-ão, então, homens preparados para o Estado, afeiçoadas ao seu país, submissos – não pelo temor, mas pela razão – à autoridade, solidários com seus concidadãos, acostumados a reconhecer e respeitar a justiça.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 17)

Na tensão entre os processos de construção de saberes escolares e não escolares (familiar, social), associada a característica da forma escolar como espaço e tempo para disciplinarização dos corpos - formação da ‘civilidade’ e da ‘cidadania’ (conceitos que são tomados aqui a partir da citação acima) - consiste uma das angústias de muitos professores, sobretudo dos da disciplina de história. Pois o desafio está em articular entre a *desnaturalização* e a *apropriação* da escola. Pois se é importante desnaturalizar, isto é historicizar a escola, pois esse exercício poderia estimular a criticidade, é importante da mesma maneira o incentivo a apropriação da escola visto que ela se impõe como meio de não se estar excluído do corpo social, político e econômico das sociedades escriturárias. Essa não é uma tarefa fácil, porque professores que se engajam nessa tarefa também se desenvolveram como sujeitos inseridos na cultura escriturária difundida e consolidada na forma escolar.

As distinções entre as formas sociais orais e formas sociais escriturárias, sobretudo no que se refere às formas de exercício de poder e de construção de conhecimento, podem deixar mais evidentes as características da forma escolar bem como sua imanência e entrelaço nas relações sociais das sociedades escriturárias. A partir da periodização fim do século XVII à primeira metade do século XIX, os autores observam modelos escolares na França e nestes percebem ‘formas relativamente invariantes’ as quais são definidas como “Formas escriturais-escolares de relações sociais” cujas características serão

descritas e classificadas a partir de cinco aspectos: espaço específico, pedagogização das relações sociais, sistematização do ensino, aprendizagem de formas de exercícios do poder e finalmente, domínio da língua escrita como condição ao acesso a qualquer saber escolar.

O espaço específico, separado das outras práticas sociais e separado do ofício, provem do processo de consolidação de saberes objetivados por meio da escrita

“A escrita que permite a acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado torna cada vez mais indispensável a aparição de um sistema escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28).

A generalização da cultura escrita associada a práticas heterogêneas torna urgente e obrigatória a passagem pela escola, pelo maior número de sujeitos possíveis, para a ocupação dos mais variados postos sociais. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Quanto pedagogização das relações sociais, os autores explicam que esta característica está associada a constituição de saberes escriturais formalizados, uma vez que os autores consideram a inauguração da escola e da pedagogia (escolar) como a articulação desta a um modelo explícito e objetivado de saber a se transmitir, isto é, a pedagogia das relações sociais é ao mesmo tempo necessidade e consequência decorrente do conhecimento objetivado pelo sistema da escrita.

“Trata-se de fazer interiorizar, pelos alunos, determinados saberes que conquistaram sua coerência na/pela escrita (através de um trabalho de classificação, divisão, articulação, estabelecimento de relações, comparação, hierarquização, etc.)” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 29)

O livro didático é a maior expressão dessa objetivação do conhecimento por meio da escrita. A citação acima, que se refere a como autores entendem que se constrói e se transmite o conhecimento nas culturas escriturárias, poderia ser facilmente empregada como uma descrição do livro didático. Não por acaso, muitos autores consideram a invenção da forma escolar associada à construção das disciplinas escolares cuja

consolidação está ligada também, entre outros fatores, à sistematização do material didático.

Andre Chervel em *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* discorre sobre a formação das disciplinas escolares, sublinhando a importância desse aspecto do sistema escolar como expressão das finalidades da escola. O autor elenca muitas finalidades que a escola manifesta no presente e no passado em diferentes contextos, contudo considera que apesar dessas finalidades mudarem de época para época elas se entrelaçam. Ao longo da sua história, criação e transformação, as disciplinas escolares tiveram como fim tornar o ensino possível. Desse modo, o autor conclui que a escola tem uma função dupla: a instrução das crianças e a criação das disciplinas escolares como uma mediação em serviço da juventude para direcioná-la a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 188; p. 200) O que se ensina (e aprende) na escola é um conteúdo específico que é exposto pelo professor ou pelo manual (material didático); nisto consiste o aspecto teórico das disciplinas escolares e ao mesmo tempo a especificidade da construção do conhecimento nas culturas escriturárias.

“(...) todas as disciplinas, ou quase todas, apresentam-se sobre este plano como um *corpus* de conhecimento, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou em todo caso carregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos”. (CHERVEL, 1990, p.203)

Os argumentos dos autores Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin e Andre Chervel se encontram ao considerarem o caráter objetivado do conhecimento em nossas formas sociais e sua inserção e entrelaço na lógica e organização social.

“Porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar,

modificar a cultura da sociedade global.” (CHEVEL, 1990, p. 184)

A escrituralização – codificação dos saberes e das práticas – é um dos dispositivos da escolarização das relações sociais impregnado pela forma escolar. A codificação do conjunto das práticas passa pelos métodos de ensino e pela organização do espaço e tempo.

“O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir. (...) do ponto de vista da codificação do conjunto das práticas escolares: dos saberes ensinados aos métodos de ensino, passando pelos aspectos mais insignificantes da organização do espaço e do tempo escolar, nada é deixado ao acaso, tudo é objeto de escrita, decomposição, fixação dos movimentos e das sequências, permitindo assim uma sistematização reforçada e um ensino simultâneo.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 29)

Um exemplo simples dessa ‘decomposição e fixação dos movimentos e das sequências’, próprio da escola, e empregado fora dela, são as placas de orientações sobre o uso dos dispositivos de emergência – portas, alarmes, extintores etc. – afixados nos transportes públicos e coletivos. A sistematização do ensino promove efeitos de socialização duráveis. A forma escolar de aprendizagem se opõe de tal modo a formas orais de aprendizagem que as práticas sociais mais cotidianas, mais simples, podem e são sistematizadas pela escrita, fragmentação e sequência de movimentos.

As formas escriturais escolares de relações sociais implicam também em aprendizagem de formas de exercícios do poder. Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin afirmam que “na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres”. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30). Essas regras impessoais, evidentemente não se impõe sem resistência, por isso haverá muita rejeição aos sistemas de aprendizagem que ficam submetidos a regras exteriores impostas. Os autores tomam como exemplo as Escolas Mútuas que exerciam críticas às regras vazias e sem sentido dos sistemas escolares vigentes. Os autores explicam que as imposições de regras como forma de ‘adestramento’

foram fortemente rejeitadas. Contudo, as críticas a essas imposições não propõem o desmantelamento das regras impessoais, mas sim a fomentação da compreensão e aceitação dessas regras:

“Tudo que é ensinado deve ser explicado, a disciplina não deve ser suportada, mas compreendida e aceita. (...) Ao compreender as regras, o aluno se apropria delas por si mesmo e pratica uma espécie de auto-disciplina” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 33)

A auto-disciplina do aluno é um aspecto da forma escolar. É possível observar alguns aspectos de autocondicionamento ao qual os alunos se sujeitam, não necessariamente por uma exigência da escola, ou do professor, mas pela pressuposição de que determinada prática é pertinente a escola. O uso do caderno pode ser tomado como um exemplo – ou uma hipótese a partir de observação – desse autocondicionamento. Quanto mais tempo o aluno estiver dentro do processo escolar mais condicionado ele estará ao uso do caderno e da cópia, mesmo em contextos específicos nos quais haja outras propostas, recursos e métodos para a construção da aula. Pressupor que uma *aula* demandará, em algum momento, um suporte como o caderno (a apostila ou mesmo *tablet*) parte da experiência escolar a qual se propaga a outros espaços de aprendizagem. A pressuposição de um suporte para o registro “da aula” ou “da lição” se percebe em outras esferas não escolares como cursos profissionalizantes, religiosos, acadêmicos bem como em conferências, palestras etc., por mais que, nestas circunstâncias, estejam disponíveis outros recursos materiais – ou digitais – para composição de uma *aula*. O caderno é um elemento chave do imaginário da aula escolar e por isso é recorrente em outros espaços onde se propõe algum tipo de ensino a uma audiência.

No entanto, existe uma contradição importante no que se refere aos autocondicionamentos escolares. Se é fato que os alunos pressupõem comportamentos adequados à escola porque o modelo desta ultrapassa o seu espaço ou porque existe um imaginário de como alguém deve portar-se na escola; se é fato também que muitas vezes os alunos se condicionam a copiar qualquer risco que o professor põe na lousa ou qualquer *slide* que ele apresente em uma projeção, ao mesmo tempo observa-se uma resistência (algumas vezes deliberada, outras não tão consciente) a esses mesmos autocondicionamentos. A auto-disciplina do aluno está longe de ser plena em todos os aspectos ou circunstâncias do cotidiano escolar e por isso a tensão entre a auto-disciplina

e a resistência a esta mesma disciplina pode ser um fator muito mais difícil de lidar do que a completa espontaneidade.⁵

Os condicionamentos decorrentes da experiência escolar, ainda que passem por tentativas de desconstrução em contextos específicos, promovem a tensão entre a auto-disciplina e a resistência. Essa tensão se manifestava, por exemplo, quando em meu primeiro ano como professora da rede municipal e privada eu tentava explicar um assunto e, enquanto o fazia, escrevia alguns enunciados na lousa. As reações recorrentes dos alunos eram:

- Não prestar atenção e se concentrar nas anotações – mesmo que advertidos de que estas não eram necessárias naquela situação.

- Prestar atenção na explanação mas ficar tenso ao pensar no pouco tempo que restará para copiar o que está na lousa.

- Não copiar e não prestar a atenção porque o professor está posicionado a frente daquilo que está escrito então todo período da aula será usado para desviar-se do professor e copiar o que está na lousa.

A partir desta situação repensei o modo de fazer a explanação do assunto, eliminando as anotações e incentivando os alunos a fazerem intervenções por meio de perguntas, comentários e promovendo a construção dos conceitos que queria trabalhar a partir do conhecimento e hipóteses que os alunos tinham sobre o tema. Reações recorrentes dos alunos a essa nova proposta:

- Resistência a parar e ouvir. Seja o professor, seja o colega.

- Sensação de que não era *aula*. Pois não havia registro no caderno e nem “lição” (para utilizar o vocabulário específico). Essa sensação se manifestava pelas falas: “Professora, hoje a gente só vai conversar?” ou “Hoje a senhora só vai falar?”. Essas duas perguntas podem ser lidas tanto no tom da expectativa positiva quanto da frustrada – ocorriam as duas situações. Mas em nenhum dos casos essas perguntas pressupunham que esse tipo de proposta era aula. Para que esse formato fosse tomado como aula eram necessários alguns meses, as vezes um ano inteiro para que a concepção de aula se ampliasse.

⁵ Embora esse seja um aspecto importante explorado pela psicanálise a partir de Freud, este não será competência das discussões que se desenvolverão nesse texto.

Esse condicionamento poderia ser interpretado como reflexos de práticas de outros professores, mas essa interpretação pode ser muito direta e por isso apressada. Será que é possível mesmo afirmar que a ideia de que a aula é registro ou cópia é decorrente de um condicionamento fomentado por grupos de professores? Para responder a esta questão me parece importante pontuar que essas reações ocorreram na escola privada – onde havia o incentivo da gestão de não dar tanta ênfase a cópia da lousa. Essas mesmas reações se manifestaram na primeira escola da rede municipal na qual estive – onde muitos professores tinham como prática escrever textos na lousa por causa da limitação do número de livros didáticos. E finalmente essa mesma reação é observada na EMEF Jardim Guarani, onde poucos professores têm a prática de utilizar a lousa para disponibilizar textos para cópia.

Em suma em escolas diferentes, cujas práticas do grupo de professores são diferentes, as reações às aulas que não tinham como propósito central o registro no caderno - seja por meio de atividades, textos, anotações ou cópias de livros didáticos - muitas vezes parece aos alunos uma não aula num primeiro momento. Parece-me, portanto, que esse autocondicionamento, exemplificado aqui, está além de práticas específicas dos professores, ele faz parte de um condicionamento escolar o qual elege, entre muitos outros elementos, práticas ligadas a escrita como algo inerente a vivência escolar.

Dos condicionamentos escolares ligados aos mecanismos de produção de conhecimento nas culturas escriturárias, decorre o último fator que Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin elencam como aspecto das formas escriturais-escolares de relações sociais: ‘o domínio da língua escrita como condição ao acesso a qualquer saber escolar’. A forma escolar pressupõe a aprendizagem da língua. A aprendizagem da língua é o meio pelo qual a escola tenta fomentar no aluno uma relação com o mundo.

“A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma ‘relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo’” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 35)

Parece que é impossível ensinar algo (escolar ou das disciplinas escolares) sem o suporte da escrita. Contudo, dificilmente se ouvirá em reuniões de professores uma fala que afirme essa impossibilidade. Essa contradição, que é na verdade um conflito interno

entre a dureza da realidade dos alunos que não “aprendem” porque não leem e não escrevem, e a convicção de que esses mesmos alunos podem sim aprender mesmo sem dominar a autonomia da leitura, é para mim a maior expressão da crise escolar. Esse modelo que condiciona o acesso ao conhecimento escolar ao aprendizado da língua é o assunto das reuniões de formação de professores quando tratam do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência ou com necessidades especiais, quando tratam dos modelos avaliativos das provas externas (Prova São Paulo, Provinha Brasil etc.) aplicadas aos alunos da rede, os quais são totalmente discrepantes com o currículo institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ou quando tratam dos programas de recuperação paralela cujo objetivo é o aprendizado da língua.

O avanço de aprendizagem que vemos nos alunos que não se adaptam aos mecanismos da leitura e da escrita são obsoletos diante da reificação desses mecanismos como acesso e inserção social. As aprendizagens que não necessariamente mobilizam de maneira interdependente os dispositivos da leitura e da escrita, não são consideradas nas avaliações por meio das provas externas. É muito comum a frustração e indignação dos professores quanto a essas provas porque ela não considera outros aspectos da aprendizagem no cotidiano escolar, os quais irão lançar-se na vida social fora da escola.

As crianças mais diretamente afetadas por essa avaliação alheada são os alunos com deficiência intelectual. A frustração das professoras está em falas como *“essas provas não consideram que o fulano não sabia sentar e agora senta, não sabia jogar a bola para o colega e agora joga, não conseguia conviver com os demais alunos mas agora se relaciona com eles, não tinha autonomia para realizar coisas simples como amarrar os cadarços do tênis mas agora o faz”*.

São muitos os fatores que poderiam explicar porque há tantos educandos que não acessam a leitura e escrita como é esperado e investido pela escola, mas esses aspectos não são o objeto desta pesquisa. Por isso, o que se pretende nesse texto é fazer um diagnóstico e reflexão sobre como os alunos podem se adaptar aos condicionamentos da escola e da escrita a partir das práticas da leitura e suas inferências no aprendizado da disciplina de História. Além disso pretende-se pensar possíveis intervenções as quais, a despeito da crise escolar, possibilitem professores e alunos construir conhecimento histórico.

Sobre cultura escolar

As adaptações, resistências, novos usos e apropriações que as comunidades escolares fazem da forma escolar podem ser entendidas como cultura escolar. A partir dessa premissa e dos teóricos desse conceito (o de cultura escolar) é que se constrói a segunda parte desse capítulo: entender que cada contexto escolar tem suas especificidades e porquanto entender as particularidades da escola “Jardim Guarani”.

Para apresentar o conceito de cultura escolar convém se valer da síntese elaborada por Antonio Viñao Frago no capítulo IV de *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*, intitulado “As culturas escolares”. Viñao Frago, inicia sua definição a partir da negação, isto é, o autor diz o que não é cultura escolar:

“A cultura escolar não é, seguramente, uma consequência ou um produto específico do processo de configuração dos sistemas educativos. A sua existência está ligada às mesmas origens da escola enquanto instituição.”
(VIÑAO FRAGO, 2007)

Ao não considerar a cultura escolar como algo consequente dos sistemas escolares – o autor atrela a existência dessa cultura a existência da escola como instituição – Viñao Frago pontua que a formação dos sistemas escolares implicou em consolidar aspectos da cultura escolar associados às prerrogativas da instituição escolar, visto que esta reforçou, por exemplo, as relações desta cultura com a profissionalização do professor e com a formação dos códigos disciplinares. A formação dos sistemas escolares também apontou a relação – tensa – entre a cultura escolar e as reformas estruturais e curriculares que partem dos poderes políticos. Além de sistematizar aspectos organizativos como a noção de ciclo, grau, níveis etc.

O panorama das definições do conceito apresentado por Viñao Frago explica que as primeiras vezes que a expressão cultura escolar apareceu foram na segunda metade da década de 1990 por meio de Dominique Julia em seu artigo *Cultura escolar como objeto histórico*, que oferece não apenas uma definição da expressão como a propõe como um importante, mas pouco abordado, objeto de pesquisa.

No artigo mencionado, Dominique Julia avalia que a maioria das abordagens sobre a escola, nas duas décadas anteriores, não se preocuparam com as práticas escolares, visto que muitos estudos históricos embarcavam em prerrogativas sociológicas as quais sublinhavam a escola como instrumentos de adestramento do povo, reprodução de

desigualdades e heranças culturais, e que por isso acabavam por desconsiderar as resistências e particularidades do interior da escola. Em outros casos, explica o autor, os estudos que partiam da investigação e análise de textos normativos (currículos, projetos pedagógicos etc.) também caíam na armadilha de ‘não separar intenções de resultados’. “Esta visão (...) despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução” (JULIA, 1995, p12). Em contrapartida, segundo o autor, a história das disciplinas escolares tem preenchido a lacuna visto que esses estudos avaliam as práticas escolares e sua relação com os objetivos e fundamentos das disciplinas ligados às finalidades da escola. O trabalho de André Chervel, mencionado anteriormente, é um exemplo dessa abordagem.

A definição de cultura escolar, por Dominique Julia, que serviu de ponto de partida para as novas perspectivas de investigação da escola, está expressa já nos parágrafos iniciais do artigo de Julia:

“Conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação de tais saberes e a incorporação destes comportamentos.” (JULIA, 1995)

Viñao Frago diz que a partir de Dominique Julia, ou em paralelo a ele, a expressão cultura escolar foi apropriada e difundida. A ideia se ampliou e estabeleceu outras constatações como a de *cultura escolar institucionalizada*, que seria o conjunto de teorias permanentes na escola ao longo do tempo. A explanação de Viñao Frago também aponta que o conceito de Julia corrobora a percepção de Chervel de que a cultura escolar é algo que se adquire somente na escola – o que destaca seu caráter autônomo, ou seja, nega a ideia de que a escola simplesmente reproduz o que está fora dela. Trata-se de uma cultura especificamente escolar, a despeito dos conteúdos e transmissões culturais sociais externos que possam ser estabelecidos nas suas normas de funcionamento ou finalidades institucionais.

“Seria uma forma de cultura apenas acessível por meio de mediação da escola, uma criação específica da escola que, vista assim, deixa de ser considerada um meio que se limita a transmitir saberes ou condutas gerados no seu exterior,

fazendo-o em relação a saberes e condutas que nascem no seu interior e comportam as marcas características de tal cultura” (CHERVEL, 1998, pp.5-6)

Do princípio de que a cultura escolar é algo que nasce dela mesma, e não de agentes externos, é que Chervel formula que as disciplinas escolares são criações próprias da cultura escolar.

“A sociedade pede a escola que difunda uma cultura determinada, mas a escola, ao levar a cabo esta tarefa cria os seus próprios procedimentos de ensino, e entrega um produto cultural: as gerações de antigos alunos” (CHERVEL, 1996: 182).

Viñao Frago argumenta ainda que o conceito de cultura escolar também leva a constatar os fracassos das reformas educativas os quais interferem apenas superficialmente no que ocorre no interior das escolas, sobretudo nas aulas propriamente. Ignorar as tradições e os costumes que resistem às reformas normativas tem levado a análises ‘ahistóricas’ que ocultam a real intervenção de tais reformas e inovações pedagógicas, critica o autor. Por fim o autor considera que o conceito de cultura escolar aponta o importante contraste entre o saber empírico dos professores, e o conhecimento especializado, científico pelo qual estes são profissionalizados.

A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado, isso sim por capas mais mescladas do que sobrepostas que, em jeito arqueológico, é possível desenterrar e separar.” (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87)

Tendo esse princípio, o autor esboça os fragmentos que compõem a cultura escolar a partir de duas abordagens: os traços e elementos mais visíveis que a conformam e a capacidade especial dessa cultura que é gerar produtos próprios. Tomando a primeira abordagem, o autor elenca os tais elementos da cultura escolar cuja constituição seria composta:

- ‘pelos atores’ – pais, alunos, professores, pessoas da administração e serviços. Segundo o autor, os professores teriam o papel mais relevante dessa comunidade escolar, por isso sublinha a importância de saber sobre ‘sua formação, modos de seleção, carreira acadêmica, categorias, composição social, associacionismos, grau de profissionalização’ etc.

- ‘pelos discursos e linguagens’ – vocabulário, expressões, jargões, frases mais utilizadas etc.

- ‘pelos aspectos organizativos e institucionais’ – implicados nas ‘práticas e rituais da ação educativa’, que se referem à classificação dos alunos, a divisão dos saberes por meio das disciplinas e hierarquia entre elas, o tempo da aula conferida a um professor, os critérios de avaliação e promoção etc. Esses aspectos organizativos também estão implicados nos modos disciplinares, na comunicação didática e relação entre professores e alunos. Além disso há os ‘aspectos organizativos formais’ – direção, secretaria etc. – e os informais – tratamentos, formas de comunicação, relação entre os docentes e entre gestores e docentes. A cultura material escolar – estrutura física, espaços edificados, mobiliário, objetos, material didático etc. – é outro traço componente não apenas da cultura escolar como também do currículo escolar, como disserta o próprio Viñao Frago, juntamente com Agustín Escolano, em outro trabalho intitulado *Currículo, espaço, e subjetividade: a arquitetura como programa*, o qual serviu de embasamento teórico para a realização dos relatórios de observação da escola.

As categorias mencionadas acima, parafraseadas de Viñao Frago, foram utilizadas como parâmetros de observação da EMEF Jardim Guarani. Observar e ao mesmo tempo estar inserida nesse contexto não foi confortável, mas beneficentemente exigiu uma autoavaliação bastante propícia. Não foi possível rever ou reinventar todas as minhas práticas como docente mas certamente, revisitar esse complexo teórico contribuiu com um olhar um pouco mais munido e prevenido de uma análise apenas empírica, que poderia me fazer ficar muito imersa nas demandas mais urgentes e concretas da sala de aula e de minha relação com os alunos, colegas e gestores.

Viñao Frago, assim como os outros autores mencionados aqui (Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, Andre Chervel e Dominique Julia), insiste que há pouca atenção dos historiadores a esse objeto de estudo. A observação do cotidiano e ritual da vida escolar é o que pode oferecer o caráter básico da vida escolar. O autor usa a

expressão “caixa presta” para sintetizar esses elementos do ritual da vida escolar: ‘quadros de horários, divisão do curso em período letivo e período de férias, a distribuição e uso dos espaços escolares, os objetos e mobiliário de aula, os sistema graduado baseado na idade, a graduação baseada nas matérias, as hierarquias internas, os sistemas de sanções, estímulos e recompensas, as formas de avaliação, a estrutura de lição etc.’ (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 86) Esses aspectos compõem o que pode revelar sobre a cultura escolar, seja no seu sentido mais amplo – de modos, usos, apreensões, conhecimentos, comportamentos próprios da escola – seja no sentido mais específico – as particularidades, resistências, apropriações de cada contexto escolar.

Se as escolas da rede municipal de São Paulo tem sua própria cultura, consequentemente a EMEF Jardim Guarani também tem sua própria singularidade. A pretensão do próximo capítulo é a apresentar ao leitor essas peculiaridades, considerando que se as práticas e conhecimentos escolares compõem a cultura escolar, não é possível falar em práticas da leitura, sem se precaver dos modos de conceber e produzir conhecimento letrado no contexto particular dessa escola.

Assim como os jargões, práticas cotidianas e contexto social específicos compõem a cultura escolar, a arquitetura escolar é também um elemento componente das suas especificidades. Não apenas o seu edifício, em sua característica rígida, estática, mas também o seu uso o qual, ao mesmo tempo que é conformado por ele, tem o poder de transformá-lo ao impor significados, apropriações e divisões a este edifício. Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano afirmam

Enquanto lugar situado num espaço, a escola possui uma determinada dimensão espacial. Ela pode ser analisada a partir dessa perspectiva. Mas também por isso, ao mesmo tempo, o espaço escolar educa, possui uma dimensão educativa. (FRAGO; ESCOLANO, p. 74, 2001)

Os autores argumentam que o arquiteto é um educador, visto que ensina a partir da maneira como concebe o entorno da criança. Da mesma maneira, o professor modifica, interfere no espaço com fins pedagógicos.

Assim, todo educador, se quiser sê-lo, tem que ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço

escolar, quanto se o deixa tal qual está dado. O espaço não é neutro. Sempre educa. (FRAGO; ESCOLANO, p. 75, 2001)

Viñao Frago e Agustín Escolano constroem uma estrutura teórica a partir da análise conjunta de dois aspectos: espaço e educação. Por isso é preciso decompor as partes do espaço escolar desde seu entorno até sua distribuição interna, a fim de verificar como essa relação - espaço e educação - se estabelece em cada contexto específico.

Em primeiro lugar, se deverá considerar sua localização ou adequação em relação a outros espaços e lugares; depois, o local ou território ocupado e a distribuição, no mesmo, das zonas edificadas e não edificadas e, assim, seguir progressivamente, desde essas últimas até a sala de aula, passando pelo edifício em seu conjunto e sua distribuição interna em diversos espaços e usos. (FRAGO; ESCOLANO, p. 75, 2001)

Esse é o tipo de decomposição que se propõe descrever nas próximas páginas.

O Capítulo 1 apresenta a escola Jardim Guarani por meio da descrição de sua rotina e práticas. O Capítulo 2 descreve a Coleção História Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Junior, bem como sua consonância com o PNLD. Esse capítulo também apresenta um pequeno histórico do PNLD e suas implicações político educacionais. O Capítulo 3 dedica-se a expor as tensões entre sujeitos envolvidos nas práticas de leitura e usos do livro: professores, produtores dos livro didático, escola e alunos. O capítulo 4 apresenta alguns exemplos das práticas dos alunos a partir da realização de exercícios do livro didático bem como a análise e reflexões sobre tais práticas e usos. Essas práticas foram estruturadas e classificadas a partir dos relatórios de observação, da leitura dos cadernos dos alunos, do questionamento aos próprios alunos sobre *como* mobilizaram o livro didático para resolver os exercícios, além das entrevistas que colaboraram com o esclarecimento de alguns procedimentos de leitura.

Capítulo I

A ESCOLA

O Jardim Guarani

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

Agustín Escolano

Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II Professor José Alfredo Apolinário – Jardim Guarani

É provável que um dos primeiros estranhamentos que acometerá os que não fazem parte desse ‘universo’ é o excesso de siglas e abreviações que compõem a linguagem cotidiana e burocrática das escolas da rede municipal de São Paulo: HA, PEA, DRE SME, CJ, MÓDULO, JEIF, JEX, TEX, TCA, HC, CP, POIE, HL, AD, ATE, JBD, FUND I, FUND II, PDE, EMEF, SGP etc. Ao longo desse capítulo a maioria dessas siglas e termos serão esclarecidos. Esses jargões não estão decodificados em nenhum manual ou glossário a não ser nas portarias divulgadas em diário oficial. Por isso tais siglas podem causar, e causam, um sentimento de confusão total aos professores recém ingressados na rede. Ao longo da apresentação da escola serão discriminados a maioria dos significados das siglas, apesar do fato de que poucos dentro da comunidade escolar – incluindo professores e funcionários – saibam a minúcia de seu significado estrito, simplesmente porque, para estes, ele não tem importância em si mesmo. As apropriações práticas dessas siglas são muitas vezes particulares de cada escola.

Período da manhã:

A entrada

Fica na zona norte de São Paulo. Região da Brasilândia⁶, Jardim Guarani, ponto elevado do bairro. A rua é sem saída. Para ter acesso a ela de carro e de transporte público

⁶ O distrito da Brasilândia tem uma área de aproximadamente 21 km² e cerca de 264.918 habitantes. Seu processo de urbanização iniciou-se na década de 1930, quando antigos

passa-se pela *Padaria do Davi*. Ao lado direito há um extenso muro que envolve um terreno baldio irregular cujo nível está acima da rua da escola. É como uma mini colina. Do outro lado há casas e dois estabelecimentos comerciais: um fica na esquina – aparentemente vende-se de tudo apesar de ser muito pequeno. A proprietária é mãe de duas ex-alunas, “boas-alunas” – avaliam suas antigas professoras.

Próximo ao fim da rua e, portanto, próximo a EMEF está o segundo estabelecimento comercial. Assim como o outro, este não tem um nome oficial, é chamado de *dona Eurides*. Os clientes de dona Eurides são os alunos e professores da EMEF. Os alunos geralmente compram balas e doces enquanto os professores salgados, sanduiches refrigerantes e sucos industrializados. Dona Eurides compra os pães com os quais faz os lanches na Padaria do Davi. Por isso se você quiser um ‘misto’ ou coisa semelhante tem que pedir com antecedência para que ela possa providenciar o ingrediente principal. Em frente a *dona Eurides* está o portão de entrada da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e ao lado desta uma pequena rua que dá acesso apenas a uma UBS (Unidade Básica de Saúde) usualmente chamada também de Posto de saúde.

A EMEF e EMEI dividem um muro. A proximidade de suas entradas e o fato de não ter saída - a não ser para ‘rua do posto’ – causa a convergência de uma quantidade significativa de pessoas, carros e vans escolares (chamadas ‘peruas’), o que resulta que a rua esteja em rotineiro caos nos horários de entradas: manhã, entre 6h45min e 7h e tarde, entre 13h15min e 13h30min. A cada período do ano escolar os incidentes são diferentes. No início do ano letivo não é improvável que alguns alunos da EMEI assistam a sua primeira aula na EMEF e vice-versa. A confusão é logo percebida, mas já ocorreu algumas vezes.

A rua da escola não tem saída para carros, mas os pedestres podem ter acesso a outras vias por meio do ‘escadão’ cujo cume está estruturado a partir do muro da escola. Esses tipos de escadas estreitas que dão acessos a outras vias são comuns no bairro. Entre

canaviais foram sendo substituídos por núcleos residenciais. Sua denominação é uma homenagem ao comerciante Brasília Simões por sua campanha em construir a Igreja de Santo Antônio. Nas décadas seguintes o bairro teve sua população ampliada pelos muitos imigrantes nordestinos que se estabeleceram na região. Em 1946 a Brasilândia foi loteada pela influente família Bonilha, proprietária de uma olaria. Houve grande incentivo para compra e construção de moradias nesse período. Além disso, a instalação da empresa Vega-Sopave, pedreira que contribui para construção de moradias para seus funcionários.

o cume do escadão e o estabelecimento de dona Eurides há uma Igreja. O funcionamento dela ocorre aos fins de semana e em alguns dias no meio da semana no período da noite. Por esse motivo sua presença é quase imperceptível na rotina escolar.

O período da entrada da manhã começa. Aos poucos as peruas vão chegando e se aglomerando nas guias das calçadas da EMEI enquanto outras entram na rua do posto para estacionar, manobrar o veículo ou descer as crianças para organiza-las para entrada. As peruas escolares contam geralmente com dois profissionais: um é motorista e outro é responsável por acomodar e cuidar da segurança das crianças na entrada e saída do veículo. Esses profissionais se identificam para a comunidade escolar como “tios”. Por isso são chamados de “tio ou tia da perua”. O nome de cada um deles geralmente está de alguma maneira visível no veículo.

Os tios das peruas se dividem para organizar as crianças pequenas em filas ao longo da calçada da EMEI – aguardando a abertura dos portões – e para manobrar o veículo para retorno. Enquanto isso os professores das duas escolas começam a chegar. A maioria chega de carro. É necessário muita paciência e habilidade para chegar até entrada do estacionamento pois a rua está tomada pelas crianças e pais que chegam a pé. Há também os carros dos moradores locais que estão estacionados na rua, além das crianças que chegam de carro cujos pais querem certificar-se de estas entrarão em segurança, por isso fazem o desembarque na porta do estacionamento da escola. Os conflitos e a disputa entre os muitos motoristas pelo espaço são parte da rotina.

As crianças maiores que chegam a pé se distribuem em pequenos grupos ao longo das proximidades da entrada da escola: dona Eurides, calçadas da EMEI, calçada da Igreja etc. conversam, observam e também comentam a chegada de seus professores. Os adultos que levam suas respectivas crianças pequenas a pé se aglomeram em frente ao portão e ali conversam entre si e as vezes compartilham suas insatisfações relacionadas a escola. Não é despreziosamente que essa socialização e reivindicações sejam nos portões da escola. Há a expectativa de que por meio dos dois funcionários posicionados a entrada (responsáveis pela abertura dos portões) sejam conduzidas as demandas reclamadas até o setor responsável, mesmo que extraoficialmente. As crianças cadeirantes ou as que necessitam de algum tipo de auxílio para locomoção são conduzidas pelos tios da perua até o interior da escolar independente do horário oficial de entrada.

Alguns minutos antes das 7 horas os portões são abertos e as crianças passam – ou correm - por um amplo corredor coberto que dá acesso ao pátio principal onde devem aguardar o soar do alarme de entrada. As crianças do fundamental I são organizadas em fila pelas ATE's e professores. As crianças do fundamental II se espalham pelo pátio e pelas escadas que dão acesso às salas de aula. Os professores entram pelo estacionamento que dá acesso a entrada de funcionários. Consequente a essa entrada há uma pequena janela engradada para atendimento da comunidade. Nos horários de entradas e saídas a porta de acesso de funcionários fica aberta. No restante do período permanece trancada por uma fechadura eletrônica. Para solicitar entrada é preciso se direcionar a pequena janela e pedir autorização. O som histérico da fechadura anuncia que o acesso está liberado.

A porta eletrônica, liberada nos horários de entrada, recebe pais, funcionários e professores. Todos passam por um pequeno corredor que divide espaços ocupados pela gestão e funcionários da secretaria. O termo gestão em uma escola municipal refere-se a equipe composta pela pessoa que exerce o cargo de direção, seus dois auxiliares - chamados AD's - e pelas duas pessoas que exercem o cargo de coordenação pedagógica. Esse espaço que está dividido pelo corredor de entrada é composto por dois banheiros – os quais permanecem trancados por serem de uso exclusivo dos funcionários do térreo – uma cozinha e uma grande sala subdividida em: hall de recepção, sala da secretária de escola, sala da secretaria e sala da direção.

Em meio ao som de gritos, risadas, broncas, choros, reclamações e correrias, os professores entram pelo estreito corredor. Ali já estão presentes alguns pais convocados pela escola – geralmente para tratar de questões de indisciplina de seus filhos. Os professores adentram o conjunto de salas da gestão e se dirigem ao *livro ponto* que fica em uma pequena mesa em frente a porta da sala da direção. As secretárias administrativas já estão a postos nesse primeiro horário. Parte dos agentes da gestão entram num horário posterior, enquanto a outra parte se dirige ao pátio para auxiliar a entrada das crianças do *fundamental I*.

As salas do setor administrativo é o espaço com maior quantidade de quadro de avisos repleto de cartazes e notas. A escola não tem muito desses quadros em outros espaços. E nos lugares onde eles existem seu uso ou visibilidade é quase obsoleta. Como ocorre na sala dos professores, cujos cartazes nos quadros de avisos são geralmente ignorados pela maioria. A melhor forma de se deixar um aviso visível na sala dos

professores é escrevê-lo no grande quadro branco disponível, o qual ocupa quase uma parede inteira da sala. Todos os avisos escritos à mão nesse quadro são rapidamente lidos e reconhecidos. Os escritos em papéis e cartazes afixados nos quadros de avisos parecem se camuflar no ambiente da sala e por isso a estes não é dada muita atenção. Sabendo disso existe um esforço da gestão em afixar cartazes de avisos em cima do quadro branco. Não adianta. Apenas os escritos à mão costumam ganhar a devida atenção.

Os professores saem da sala da administração declarando os desejos de “bom dia” às funcionárias da secretaria e então adentram o pátio térreo cujo barulho é bem específico. Não é o barulho ensurdecido do horário da saída. É um misto de conversa sonolenta com algumas correrias e risadas. A maioria dos professores do Fundamental I permanece no pátio térreo para enfileirar seus alunos para então conduzi-los às salas de aula que ficam no primeiro andar. Os demais professores sobem as escadas em direção ao segundo andar onde estão as salas de aulas do Fundamental II, a sala de leitura, sala de informática, sala dos professores, sala das coordenadoras pedagógicas, banheiros dos professores e banheiros dos alunos.

Ao se direcionar aos pisos superiores os professores encontrarão com vários alunos que se acostam nas laterais das escadas aguardando o som do alarme de entrada. Outros poucos se aventuram em subir as escadas antes do alarme na esperança de iniciar o dia com alguma violação de regra. Entretanto, nem os professores, nem os ATE's (Auxiliares Técnicos de Educação) responsáveis por esse andar estão ainda engatilhados para iniciar a vigilância da ordem nos corredores e escadas. Portanto essa violação de regra ocorre de maneira espaçada e é realizada por atores diferentes ao longo do ano escolar.

A Sala dos professores

Depois de dois lances de escadas chega-se ao segundo andar. Ao adentrar a sala dos professores provavelmente o que se verá primeiro é uma mesa comprida de madeira com tampo de vidro. Muito bonita. É a estrela da sala. Está posicionada no centro. Se ainda estiver há poucos centímetros da porta de entrada você verá grandes janelas e cortinas nem tão belas assim. Abaixo das janelas há um enorme balcão com duas pias. Esse balcão ocupa quase toda a extensão da parede das janelas. No extremo esquerdo dessa janela há uma porta de acesso a uma varanda que percorre a extensão de boa parte da faixa desse andar. O balcão com as duas pias, uma posicionada na extremidade

direita e outra na extremidade esquerda, comporta um escorredor de louças com copos, pratos, talheres, um *ball* de plástico roxo e medidores de água em forma de jarras, posicionados no lado direito do balcão. Entre as duas pias estão posicionados dois micro-ondas, duas cafeteiras, três garrafas térmicas para o café além de uma bandeja que em algumas ocasiões pode conter açúcar, adoçante, caixas de chá, pó de café etc.

Nesse mesmo balcão há dois bebedouros elétricos, um posicionado na ponta direita do balcão e outro na ponta esquerda. O que está na ponta direita não funciona. Sobre o bebedouro em funcionamento há uma bandeja com várias canecas coloridas. Cada uma dessas canecas tem um dono específico, embora seu uso muitas vezes seja coletivo; o que acarreta conflitos próprios da convivência social quando o assunto é louça suja na pia. Por isso não é incomum que vez ou outra estejam afixados avisos, advertências e desabafos sobre o quanto é desrespeitoso e antissocial deixar louças sujas em um espaço de uso coletivo.

A parede em frente ao balcão de utilitários de cozinha comporta os armários dos professores. A extensão desse armário avança sobre outra parede formando um “L”. Cada armário está identificado com um número e o nome da professora ou professor que o utiliza. Recentemente as etiquetas dos nomes foram renovadas e receberam ilustrações correspondentes com a disciplina lecionada pelo ‘dono’ do armário. A responsável pela entrega das chaves dos armários e confecção das etiquetas é um dos AD’s. Tive o privilégio de receber um armário da parte superior quando ingressei nesta escola. Não demorou para que tal sorte fosse observada: *“Acabou de chegar e já ganhou um da parte de cima... eu esperei muitos nos para conseguir o meu, hein”*. Ocorre que os armários da parte inferior implicam no inconveniente de ter que agachar-se para acessá-los. Por isso foi mesmo pura sorte!

Do uso do espaço sobre os armários procede outro ponto de conflito: considerando que o espaço sobre os armários é coletivo existem várias proposições sobre seu uso: 1. Não se deve colocar nada sobre eles; 2. Guardar algumas coisas sobre eles é uma questão de necessidade, mas é preciso bom senso para não virar bagunça; 3. Ao colocar coisas sobre os armários é preciso respeitar o espaço de cada, dito de outra forma “não é conveniente que ‘Maria’ coloque coisas sobre o armário de ‘Luzia’”, por exemplo. No fim das contas, a coletividade do uso faz vigorar as três proposições ao mesmo tempo – não sem protestos, mas sempre em convergência. Apenas uma parte do espaço sobre os armários

foi separado para uso específico de maneira unânime, trata-se do “estacionamento de lancheiras”.

O horário de refeição dos professores é de 30 minutos que são cumpridos na unidade escolar. Por isso, a maioria dos professores traz sua refeição de casa: as populares marmitas. Daí a necessidade de um espaço para as lancheiras porque a geladeira – que também está dentro da sala dos professores – não poderia comportar tantas bolsas e sacolas. Assim as marmitas ficam no interior da geladeira enquanto as lancheiras estão alinhadas em seu espaço específico. Em frente ao lote de armários sobre os quais estão as lancheiras está a parede com grande quadro branco onde se escrevem os avisos que serão realmente lidos. No canto dessa parede há um suporte com muitos mapas para usos em sala de aula e pesquisa dos alunos. O espaço acima dos armários – cujo uso, já explanado, é diverso e conflituoso – geralmente contem dicionários, livros didáticos, cadernos, trabalhos a serem corrigidos ou expostos, materiais didáticos diversos e itens pessoais.

É possível afirmar que a sala dos professores é o coração dos bastidores de uma escola. Ali são tomadas boa parte das decisões. As reuniões pedagógicas e demais reuniões oficiais são apenas a suma do que já ocorreu naquela sala. Na sala dos professores são planejadas as aulas, são discutidas intervenções em turmas consideradas ‘problemáticas’. Ali também são pensados os encaminhamentos possíveis para os alunos que precisam de outros suportes, além da escola, para seu aprendizado e desenvolvimento – como psicólogos, fonoaudiólogos, Conselho tutelar etc. Na sala dos professores ocorrem as trocas de experiências as quais são importantíssimo curso informal de formação contínua. Esta sala também é o lugar dos debates e reflexões sobre a própria profissão.

Após subir as escadas em direção a sala dos professores, a maioria das saudações de bom dia ainda são sonolentas e os movimentos são basicamente uma coreografia: abrir o armário, pegar os materiais (caderno, livro, apagador, estojo etc.), encher a garrafinha de água e com bom humor e ironia proferir alguma palavra de ânimo como “*Vamos trabalhar! Quem quer um 6º ano na primeira aula?*”. Toca o alarme anunciando a primeira aula. O barulho acompanha cada professor que entra em sua respectiva sala já revestido da ‘postura de professor’ que consiste em esconder o sono, o cansaço e por que não dizer, a insegurança de não saber o que está por vir nesse novo dia.

Enquanto os professores do fundamental I entram com suas fileiras de crianças na sala de aula. No segundo andar os professores do fundamental II se dirigem às portas das salas enquanto as ATE's, com palavras de ordem obrigam os alunos a entrar. As ATE's – para as crianças: “as tias” – são um corpo de funcionários que são divididos em duas atividades principais: as demandas da secretaria e o auxílio e supervisão dos alunos nos corredores e pátios, nos momentos em que estes não estão sob a supervisão de um professor. Essas funcionárias – no Jardim Guarani ATE's são todas mulheres – são essenciais na colaboração com a segurança dos alunos fora da sala de aula, com os encaminhamentos em casos de indisciplina, com a organização e controle de todo turno e, inevitavelmente, com a vigilância. Creio que nenhum de nós professores estaríamos confortáveis em admitir a vigilância dos alunos na escola. A palavra vigilância pode estar carregada de um sentido opressor e oprimir não é algo que tenhamos como aspecto do nosso trabalho. No entanto a vigilância na escola é elemento estrutural escolar. Ele é parte da forma escolar.

Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano estabelecem como ponto de partida da análise da interação entre as dimensões espacial e educativa da escola, a questão: “diante de que tipo de espaço ou lugar estamos? Como qualifica-lo?”. Os autores apontam que algumas leituras de Foucault tendem a caracterizar a escola de modo a associá-la a instituições disciplinares como cárceres, quartéis e hospitais. No entanto, apropriando-se das preposições do próprio Foucault, os autores argumentam que a escola pode ter uma tríplice função: produtiva, simbólica e disciplinar. Essas funções podem existir de maneira concordante mas, outras vezes, de maneira contraditória.

O espaço escolar torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência. A racionalização burocrática – divisão do tempo do trabalho escolares – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das

principais atividades que acontecem nela. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, p. 80, 2001)

A sala de aula

A entrada na sala é obrigatória, inevitável. A sala de aula é o lugar onde as crianças passam boa parte do tempo de escola. Mesmo cientes disto elas resistem nem que sejam alguns segundos antes de finalmente entrar. Quem assistisse a essa “dança” do “entra um; saem dois” certamente veriam a nós professores e as ATE’s como carrascos que conduzem seus condenados a fatal sentença. Entretanto, a verdade é que nem os alunos e tampouco nós gostamos das salas de aula. Elas são pequenas para quantidade de alunos e previsíveis no mobiliário, organização do espaço e na disposição dos materiais.

Falando de maneira generalizada, não há muita variação de estrutura e mobiliário nas escolas brasileiras há algumas décadas. São carteiras e cadeiras de madeira e ferro enfileiradas em frente a um quadro verde. As janelas são grandes, mas o vitrô impede qualquer visibilidade para alguma paisagem. As cortinas são necessárias para controlar a claridade. Ao longo do ano as paredes são tomadas pelos trabalhos expostos em cartazes confeccionados pelos alunos. Em um dos cantos da sala há uma estante de ferro onde estão disponibilizados os livros didáticos. A estante passou a ser necessária porque o número de livros didáticos que a escola recebe não é suficiente para quantidade de alunos durante os três anos de vida útil das obras a qual é determinada pelo PNLD⁷. Portanto, o sistema que muitas escolas da rede municipal aplicaram, para preservar os livros durante esses anos, consiste em incentivar os alunos a deixarem os livros para serem usados na escola. Ao mesmo tempo em que o professor de cada disciplina tem autonomia para administrar e controlar o uso quando houver a necessidade de levar o livro para casa em atividades extraclasse.

As turmas do Ensino Fundamental II tem em média trinta e cinco alunos, enquanto as do Ensino Fundamental I tem em média vinte e oito alunos, nas turmas do primeiro ciclo (1º ao 3º ano) e trinta e cinco alunos nas turmas do 4º ao 5º ano. Algumas poucas salas de aula comportam esse número de crianças, enquanto a maioria das salas são efetivamente lotadas. Esse aspecto afeta diretamente o desenrolar de cada aula, pois a sala cheia em dias de calor é um fator difícil de contornar, bem como a impossibilidade de alterar a disposição das carteiras, ou as vezes de utilizar algum dispositivo de mídia. Além

⁷ A partir de 2019 o tempo de vida útil dos livros didáticos será de quatro anos.

dos condicionamentos do espaço apertado, o número de alunos, que implica em um grande diversidade individual, impossibilita muitas das interferências e atenções específicas que o professor gostaria de fazer sobre cada aluno para o desenvolvimento de suas aulas.

Seis aulas de quarenta e cinco minutos cada

O turno da manhã consiste no período entre sete horas e onze horas e cinquenta minutos. Há um intervalo de vinte minutos em horários diferentes para o Fundamental I e II. O intervalo do Fundamental II – às dez horas – divide o número de aulas em um bloco de quatro aulas antes do intervalo e um segundo bloco de duas aulas após o intervalo. Cada aula dura quarenta e cinco minutos. Essa divisão dos períodos de aulas e intervalos implica em uma percepção particular da passagem do tempo. Percepção que é diferente para professores e alunos. Do ponto de vista dos professores a percepção da passagem do tempo em muitos casos decorre do número de aulas que estes irão lecionar naquele dia – quanto mais aulas a serem prestadas no dia mais devagar o tempo passa. No que se refere aos alunos quanto mais teóricas forem as três primeiras aulas do dia mais devagar o tempo irá passar. No entanto para ambos a aula imediatamente antes e aula imediatamente após o intervalo são sempre as aulas de maior inquietação.

As três primeiras aulas – lentas ou rápidas – são tempos que passam tranquilamente. Entre uma aula e outra, as trocas de salas de aula dão aos professores um certo alijamento. Às vezes é a oportunidade de ir ao banheiro ou de parar um pouco para um cumprimento, uma rápida conversa ou algum tipo de desabafo com os colegas que também cruzam o pátio naqueles minutos: *“A gente precisa convocar a mãe desse menino”*. *“Você já entrou nesse 6º ano hoje? Está terrível. Temos que trocar vários de lugar.”* *“Você viu na televisão ontem...”* É quase como estar mergulhando, ter que nadar até a superfície para respirar e enfim retornar ao profundo das águas novamente. Esse processo é naturalizado e rotineiro: enquanto os professores tomam fôlego, as ATE's tentam conter alguns alunos que também reivindicam esse fôlego e saem da sala de aula. Os que conseguem a oportunidade de ajudar os professores a transportar materiais e livros didáticos de uma sala para outra, sorriem porque conseguirão dar algumas voltas pelo pátio antes da próxima aula.

A aula que precede o intervalo é mais curta. Ela tem quarenta e cinco minutos como as outras, entretanto, passados trinta minutos de aula, a atenção da maioria da turma

está em verificar e calcular quantos minutos faltam para o intervalo. Os relógios no alto da parede contribuem com essa tensão e mesmo nas salas cujos relógios disponíveis estão sem funcionamento, o movimento de checar o celular a cada três segundos piora a ansiedade. Essa expectativa dos alunos pelo intervalo é o que irá tornar a aula planejada pelo professor bem mais curta. Pelo menos, no caso das minhas aulas. Não é boa ideia uma aula expositiva antes do intervalo – bem como não é boa ideia esse mesmo formato na última aula do período cujo tempo de atenção pode ser ainda menor que trinta minutos. Por isso nas aulas antes do intervalo a melhor estratégia são as produções de atividades, se possível as que envolvem o lúdico e o artístico. Obviamente nem sempre isso é possível, mas é sempre melhor quanto se está atento a essa especificidade.

Quanto as aulas após o intervalo, a mesma percepção da passagem do tempo é compartilhada por alunos e professores: passa muito rápido. Após intervalo é necessário uma postura bem específica para que seja possível conter a euforia dos alunos e ter a presença notada em sala de aula, trata-se da postura de um general: autoritário e intolerante com qualquer sinal de desordem como risos, correrias, discussões não resolvidas no intervalo, ocorrências indisciplinadas, fofocas, gritarias e pedidos para ir ao banheiro e beber água – raramente as crianças aproveitam o tempo do intervalo para essas necessidades visto que elas tem apenas vinte minutos para lanche, correr, brincar e conversar.

Intervalo de vinte minutos: percorrendo sobre ser professor

O intervalo para os professores é um momento sagrado. É o tempo de sentar, comer, tomar um café, desabafar, dar telefonemas, ir ao banheiro, rir ou chorar. É impossível realizar todas as práticas dessa lista em 20 minutos, por isso a demanda do dia ditará a prática mais urgente. Pais e demais familiares dos alunos não são atendidos nesse período. As conversas dentro da sala dos professores são as mais variadas e barulhentas possíveis. Na mesma grande mesa na qual são feitas as refeições também são realizadas as correções de atividades, planejamentos, cartazes, livros de registro⁸ e tudo que envolve o trabalho que é feito fora da sala de aula. É um ambiente que combina o público e o privado de uma maneira muito específica. O espaço condiciona um uso habitual e

⁸ Livros nos quais deve-se relatar o que foi realizado nas chamadas *hora-atividade*, HA, e nas *complementações de jornada*, CJ.

rotineiro que mescla aspecto do que é caseiro e do que é profissional. Isso não torna a sala dos professores um ambiente familiar e tampouco a torna um ambiente profissional.

Ao fim do período matutino, às 11h50min, os professores têm alguns minutos para o almoço. Esse período pode variar de cinco a trinta minutos dependendo de cada caso. Para os professores que tem acúmulo de cargos em escolas diferentes certamente o período do almoço será o mais curto ou inexistente. Para os professores que desenvolvem projetos de recuperação paralela ou de atividades variadas, o tempo para almoço são de dez minutos porque os trabalhos dos projetos devem iniciar ao meio dia. Quanto aos professores que fazem a jornada de quarenta horas – JEIF – o tempo de almoço é de trinta minutos pois reuniões de formação e planejamento começam ao meio dia e vinte minutos. Finalmente, os professores que exercem a jornada de trinta horas sem acúmulo de cargos têm o privilégio de almoçar com mais tempo. No entanto as vantagens salariais da jornada de quarenta horas os fazem desejar *conseguir* um dia o almoço de trinta minutos.

Durante esse curto período os professores têm que fazer filas para esquentar as marmitas nos dois micro-ondas disponíveis na sala dos professores. Apesar da mesa ser grande não é possível que todos se acomodem na mesa para o almoço por isso alguns serão obrigados a buscar outro espaço. É verdade que há aqueles que buscam outros espaços por uma questão de escolha mesmo – evitar barulhos e conversas durante a refeição é uma questão de saúde para alguns. As intervenções indesejadas – pais, alunos, recados – durante esse período são resistidas veemente o que não as impede de ocorrer. O ambiente da sala dos professores é de convivência agradável, mas ao mesmo tempo é o ambiente do caos. Caos que reflete certa visão sobre professores que os esvazia de profissionalismo e os dota de “vocação” e “dons especiais” de lidar com crianças.

Os profissionais professores não trabalham como se exercessem um dom ou como se tivessem uma habilidade especial para “cuidados” com menores. Professores são profissionais diferentes entre si. Profissionais que tem visões diferentes sobre a Educação e sobre o próprio ofício, mas que ao mesmo tempo compartilham a militância de serem reconhecidos como profissionais e não como cuidadores vocacionados – a repetição da palavra *profissional* nesse parágrafo é proposital. As múltiplas funções e a necessidade da frequente reinvenção das próprias práticas, que caracterizam o ser professor, não partem de uma especificidade inata desses indivíduos, mas da realidade de encontrar-se no olho do furacão das contradições sociais que é a escola.

Maria do Céu Roldão apresenta em seu artigo *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*, uma enfática preocupação e cuidado em definir a especificidade profissional do professor. A autora propõe considerar a historicidade do termo, mas, ao mesmo tempo, sublinhar no contexto atual, a resposta a questão: *o que é ser professor?* O primeiro componente da argumentação da autora é afirmar que o conhecimento profissional docente e a natureza da função específica do professor são dimensões interdependentes. Isto não seria o mesmo que dizer simplesmente: *teoria aplicada à prática*. Trata-se do conhecimento construído na prática, entretanto, uma prática que por sua vez passa pela reflexão analítica de professores competentes, isto é, profissionais que passaram por processo de formação formal. (ROLDÃO, 2007).

A autora aponta dois processos sociais e históricos que estão ligados a profissionalização do professor. Um deles é classificado como de natureza político-organizacional, o qual se refere a “institucionalização da escola como organização pública, e ao currículo que a legitima no plano social” (ROLDÃO p.96). Esse currículo partiu da necessidade de ‘alfabetizar a população, inclusive os trabalhadores, sobretudo pós Revolução industrial. Além de possibilitar – após a queda do antigo regime - a participação da população na política e na vida pública. O segundo processo social implicado na profissionalização dos professores, é classificado pela autora como uma consequência do primeiro aspecto, o qual se refere a necessidade de legitimar os docentes como detentores de um determinado ‘saber distintivo’, ou seja:

“A afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função, reconhecimento que constituiu um dos grandes passos, no início do século XX em particular, para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional.” (ROLDÃO, 2007, p. 96)

Roldão argumenta que esse processo de profissionalização passa por muitas tensões ao longo de sua historicidade. No que concerne às tensões atuais, a autora destaca: a ‘massificação escolar’, isto é, a ampliação da escolarização para todos os setores sociais – acrescento a esse aspecto que tal massificação não é munida dos investimentos materiais necessários às suas demandas. – A ‘expansão e diversificação dos públicos escolares’ – os quais exigem do professor constante readaptação e reinvenção de suas práticas. A

‘imobilidade dos dispositivos organizacionais e curriculares’ – faço a ressalva de que nem sempre essa imobilidade (ou mesmo possível mobilidade) se dá de maneira inerte ou idêntica em todos os contextos, portanto esse ponto crítico pode ser diferente em cada realidade escolar. Finalmente, Roldão sublinha as pressões dos poderes administrativos e econômicos para a funcionarização que diverge das reivindicações por autonomia e ‘reforço de profissionalidade’ vindas dos professores. Parece que tal pressão se manifesta nas salas dos professores: lugar que não é específico para o trabalho – não é apenas profissional. É um ambiente que se disfarça de ‘mesa familiar’ quando na verdade reforça, utilizando as palavras de Roldão, ‘situações de proletarização’.

As atividades e trabalho dos professores fora da sala de aula

Os professores da rede municipal de São Paulo que atuam nas EMEFs podem exercer dois tipos de jornadas de trabalho, a jornada de quarenta horas/aula – JEIF: *Jornada especial integral de formação*, ou a jornada de trinta horas/aula – JBD: *Jornada básica do docente*. A JEIF consiste em vinte e cinco horas/aula semanais; três horas/aula de *hora atividade* – HA; quatro horas/aula de *formação* – PEA (programa especial de ação); quatro horas/aula de *planejamento coletivo* – HC (horário coletivo) e quatro horas/aula de *planejamento e organização individual*. A jornada de quarenta horas só poderá ser escolhida e remunerada após o primeiro ano de ingresso.

O professor recém ingressado – cuja carga horária é obrigatoriamente JBD – pode cumprir parte da jornada especial integral de formação (JEIF) no primeiro ano apenas com finalidade de formação, sem remuneração, visto que esta formação possibilita ascensão na sua carreira. A rede municipal de ensino de São Paulo estabelece um plano de carreira que permite ao professor mudar de categoria e consequentemente aumentar seu salário base. Os critérios dessa mudança de categoria são o tempo de serviço e a formação profissional (títulos). A soma dos pontos desses dois critérios confere ao professor possibilidade de evoluir da categoria 14-A para a categoria 21-E ao longo de sua carreira profissional.

As chamadas *hora-atividade* – HA – deveriam possibilitar planejamentos e demais organizações da sua docência dentro da escola. Essas aulas são distribuídas de maneira espaçada ao longo da semana, o que faz com que essa *hora-atividade* consista em um período de quarenta e cinco minuto entre uma aula e outra em dias predeterminados. As atividades realizadas nesse período devem ser registradas em um

livro o qual é vistoriado ao fim de cada semestre ou em ocasião das visitas de supervisores da diretoria de ensino. Da mesma maneira os professores que não tem uma carga completa de aulas atribuídas (vinte e cinco aulas semanais) devem registrar suas atividades pedagógicas junto ao professor titular, no livro de CJ – Complementação de Jornada.

A jornada de trinta horas/aula (JBD) é semelhante à de quarenta, a diferença é que esta não compõe os horários de PEA e HC, além das duas horas a mais de planejamento individual. Há possibilidade de estender a jornada de trabalho com TEX (Jornada especial de trabalho excedente) e JEX (Jornada especial de horas/aula excedente). Grosso modo, a diferença entre um JEX e um TEX é que o primeiro ocorrerá em ocasiões extraordinárias e o segundo em caso de atribuição de mais de vinte cinco aulas semanais, em casos de atribuições em projetos de recuperação paralela ou em projetos de atividades extracurriculares.

Após os minutos reservados ao almoço, a maioria dos professores se dividem entre as atividades mencionadas acima, HC, PEA ou projetos. Os professores que não realizam os projetos durante o entre turno matutino/vespertino – 12h às 13h30 – retornam à escola no período da noite para participarem do HC e PEA no horário do grupo II que se reúne no entre turno vespertino/noturno – 19h às 20h30. Muitos professores que tem acúmulo de cargos também têm que optar pelo grupo da noite. No período da manhã as HC são às segundas e quintas-feiras enquanto o PEA ocorre às terças e quartas-feiras. A HC, geralmente é reservada para informes e encaminhamentos da coordenadora pedagógica, e para que os professores atualizem o SGP – Sistema de Gestão Pedagógica – onde devem ser registrados, virtualmente, tudo que outrora era registrado nos Diários de papel, além de outros registros exigidos pelo sistema: relatórios, planejamentos, avaliações, atividades, notas, fechamento de notas, relatórios dos conselhos de classe e muitos outros detalhes que são incorporados a cada vez que o sistema é atualizado.

Vale sublinhar que a forma de organização dos horários de PEA e HC são diferentes e podem ser conduzidos de maneira particular em cada escola. Em alguns casos, por exemplo, não existe a diferenciação entre as atividades do PEA e do HC. Essa condução diversificada implica em apropriações diferentes das finalidades desse horário que é cumprido coletivamente. O termo ‘JEIF’ as vezes é utilizado de maneira a designar, de forma generalizante, essas horas específicas de trabalho, contudo seus significados, usos e aplicações são variados dentro da rede municipal de ensino. Portanto, a descrição das reuniões de PEA abaixo procuram refletir a apropriação que a EMEF Jardim Guarani

faz das portarias sobre PEA e HC, emitidas pela SME (Secretaria Municipal de Educação) as quais normatizam a jornada e atribuições dos docentes.

O PEA – Projeto Especial de Ação – consiste em dois objetivos: promover a formação contínua dos professores e desenvolver projetos específicos que tenham interferência direta nos objetivos gerais dos trabalhos realizados em sala de aula e nas atividades da escola como um todo. A ideia é que, a partir de um processo de formação coletiva, o conjunto de professores possam fazer trocas e desenvolver ações em sala de aula que façam intersecções entre as diversas componentes curriculares. Não é objetivamente um plano de interdisciplinaridade, mas uma orientação coletiva para execução de um trabalho coletivo. A efetivação dos trabalhos do PEA ocorre após a elaboração de um projeto escrito o qual é enviado a Diretoria de Ensino para avaliação e aprovação. A construção do projeto é realizada pela coordenadora pedagógica a partir da escolha coletiva do tema, da bibliografia a ser lida durante o ano, além das sugestões de atividades e materiais para o desenvolvimento do projeto. Usualmente o tema do PEA do ano seguinte é escolhido no mês de dezembro do ano vigente. No Jardim Guarani há uma preocupação em construir um único tema fomentador de todas as atividades do ano letivo, isto é, o mesmo tema orienta o Plano Pedagógico, o PEA e os eventos, como a Mostra Cultural e o TCA (trabalho colaborativo de autoria, realizado pelos 9º anos). Assim, o tema escolhido para o PEA será o tema de todos os trabalhos realizados na escola durante o ano.

O PEA é mediado pela coordenadora pedagógica que tem a responsabilidade de fazer o planejamento de cada encontro. É preciso pontuar que, entre 12 horas e 14 horas da tarde, não há tema, texto, filme, vídeo, palestra que seja interessante o suficiente para manter entusiasmo, por isso, a turma do PEA desse período demanda muito mais criatividade da mediadora para fluir de maneira satisfatória. Na maioria dos encontros as atividades são o debate e reflexão a partir de artigos e textos diversos, relacionados ao tema daquele ano. Não é possível fazer a leitura desses textos antes dos encontros por isso faz-se uma leitura coletiva. A prática de uma leitura coletiva entre professores significa a ocorrência de intervenções ao texto a cada parágrafo – na melhor das hipóteses. O que resultará que a leitura se estenda por muitos encontros. Sobretudo quando tratar-se de um texto sobre práticas escolares e pedagógicas.

Não porque professores não sejam capazes de ler textos do início ao fim sem intervenções. Ocorre que a circunstância do ajuntamento com os pares, o recente término

do período de aula e os muitos “gatilhos” nesse tipo de texto evoca uma necessidade de falar *sobre* o dia, de buscar soluções *para* alunos e turmas, de se indignar com a constante sensação de que pode contar *apenas* com aqueles pares. Por isso é comum que os textos lidos em PEA tenham pouca interferência nas reflexões durante os encontros. Muitas vezes o texto está ali mais como suporte material do que como o principal ponto de partida para os debates. É comum que muitas vezes os professores não façam tanto caso dessas leituras em PEA não porque julgam que elas não lhes falem nada, mas porque a circunstância – espaço/tempo – na qual leem não permite uma identificação com o texto.

Em consonância com as considerações de Maria do Céu Roldão é importante tomar essas reuniões de PEA como parte importante da formação do conhecimento e profissionalização docente na EMEF Jardim Guarani. Tendo em vista que a profissionalização docente passa, constantemente, por reinvenção e por uma formação coletiva - mesmo em situações como as descritas acima: horários apertados acrescentado da pouca ocorrência e oportunidade de participação em grandes simpósios ou congressos ‘glamorosos’, como os recorrentes das profissões ‘acadêmicas’ ou das prestigiadas áreas da medicina e do Direito. A formação dos professores não ocorre de maneira individualizada como sucede com alguém que participa de um congresso acadêmico, pondera sobre as novas abordagens e debates de seu nicho profissional e tenta refleti-los na sua prática. Os professores, ao participarem de um congresso ou simpósio de formação profissional, na maioria das vezes, irão compartilhar com seus pares aquilo que viram e ouviram em tais encontros. Então isso será apropriado de maneira coletiva e portanto bastante particular nos seus contextos escolares. A formação profissional docente na EMEF Jardim Guarani acentua o caráter coletivo.

Maria do Céu Roldão pondera que todas as profissões que construíram um reconhecimento de estatuto de profissionalidade o fizeram por possuir um saber específico, distinto. Essa saber é o que legitima o exercício da função profissional. No que diz respeito ao professor esse conhecimento profissional muitas vezes é contaminando por duas perspectivas extremas, denuncia a autora: a ‘discursividade humanista abrangente’ que não aprofunda a especificidade do saber e tampouco da função do professor; e, no outro extremo, a perspectiva que reduz o ensino a ações práticas tecnicistas. Nenhum desses extremos possibilita uma afirmação profissional. Por isso a autora diz fundamentar sua análise não nas questões da ‘construção e uso’ do conhecimento profissional docente, mas se propõe a clarificar a natureza desse

conhecimento. Esse esclarecimento da natureza do conhecimento docente é o que pode fazer aproximar o leitor do que sejam as reuniões do PEA. Por isso vamos às explicações da autora.

Antes de explicitar o que entende como natureza do saber docente, Roldão discorre sobre a dificuldade de esclarecer a especificidade desse conhecimento profissional. Tal dificuldade consiste na complexidade da função docente a qual decorre: da ‘miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho do docente’; dos multisignificados imputados ao docente – e construídos historicamente, como os de missão ou perceptorato – e decorre também da prática docente: a ação de ensinar, convertida em um campo de conhecimento. Em suma a autora estabelece que na relação teoria e prática consiste as tensões e questões relativas a profissionalização docente.

A relação teoria e prática concernente ao docente parte de dois componente teóricos distintos, mas não excludentes, e de dois componente práticos distintos. Quanto ao primeiro fator, a autora especifica uma das dimensões do teórico o nomeando *saber teórico formalizado*, cuja definição pondera que:

“A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar e de acordo com que finalidades, condições e recursos)” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

O segundo componente teórico refere-se ao que é produzido pelos atores a partir da prática de ensinar, em outras palavras é conhecimento formado e sistematizado a partir da prática. Quanto aos dois componentes práticos, um consiste no *saber fazer*, que a autora classifica como tecnicista e simplista. Enquanto o outro consiste em *saber como fazer*, *saber porque faz*. A autora parte dessa segunda perspectiva da prática docente como ponto de partida de sua discussão sobre a relação teoria e prática. Roldão argumenta que tal relação geralmente é tomada como um processo de aplicação da prática à teoria. Contudo ela ressalta que essa perspectiva precisa ser ‘reconceptualizada’, pois, como mencionado anteriormente, Roldão entende que uma das distinções do conhecimento

profissional docente consiste na prática transformada em teoria a partir do processo de reflexão crítica e competente que esse profissional faz da sua prática.

A partir dessas considerações a autora esclarece que os pontos de distinção do conhecimento profissional docente consistem: na sua natureza *compósita* – ‘diferente de composta’, ressalva a autora – não é simplesmente uma integração de vários conhecimentos mas é a transformação dessa integração em um todo. A autora exemplifica seu argumento afirmando que “o conhecimento didático do conteúdo incluirá, modificando-o, o conhecimento de conteúdo”, isto é, a capacidade de fazer síntese. (ROLDÃO, p. 100).

“Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplica-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino ‘por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. ” (ROLDÃO, p. 100)

Por isso há tantas intervenções dos professores sobre os artigos acadêmicos que são lidos nas reuniões de PEA. A leitura coletiva e as intervenções propiciam uma apropriação particular e crítica daquela produção que permite uma formação coletiva.

O segundo fator de distinção do conhecimento profissional docente explicitado por Roldão é a ‘capacidade analítica’, o qual passa pelo saber técnico e criativo (artístico), entretanto mais do que isso, consiste no *saber fazer* associado ao *saber lidar* com o circunstancial, o ‘caso a caso’. Segundo Roldão essa capacidade improvisativa se converte em conhecimento profissional quando,

“(…) sobre tais valências (técnicas e criativas) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar

potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta. ”

A autora apresenta mais três elementos distintivos do conhecimento docente: sua natureza mobilizadora, isto é, o questionamento permanente, quer da prática quer do conhecimento formal adquirido. A autocrítica (meta-análise), também é destacada como elemento próprio do saber docente, além do último gerador de especificidade elencado pela autora que é a ‘comunicabilidade e circulação’, que consiste na capacidade de transformar o saber em algo articulado e sistemático que pode ser comunicado e discutido na comunidade de pares. Esse processo é explícito nas reuniões de PEA, embora nem sempre tais reuniões ocorram de maneira consonante ou coerente. São muitas os debates sobre seus objetivos e proposições, contudo são justamente essas tensões que permitem o processo de formação coletiva que distingue o conhecimento profissional docente de outros. A mediação docente tão mencionada nas bibliografias sobre educação é resultado de combinação de saberes competentes que fazem do professor um profissional e não um vocacionado.

“Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo. ” (ROLDÃO, 2007, p.102)

A Sala de Leitura

Os encontros do PEA ocorrem na Sala de leitura ou na Sala de informática. A sala de leitura apesar de reunir um acervo de livros não é propriamente uma biblioteca convencional. Ela foi pensada como um projeto curricular pedagógico. Trata-se de um espaço de atividades no qual, a partir de práticas da leitura – sobretudo da literatura – busca-se incentivar tanto o hábito de ler quanto a ampliação do repertório bibliográfico dos alunos. A sala de leitura contém um acervo com os mais variados gêneros textuais e literários. A organização desse espaço está a cargo das duas professoras que exercem a função de POSL – professor orientador da sala de leitura. A atribuição de tal função é feita a partir de eleição pelo Conselho de Escola, mediante apresentação de proposta de trabalho.

A sala de leitura do Jardim Guarani é bonita e aconchegante. O espaço é pequeno e carece de refrigeração, mas conta com o empenho das duas professoras responsáveis que o deixaram convidativo. A sala dispõe de uma estrutura de prateleiras de concreto que parte da parede conseqüente a porta de entrada até metade da parede de fundo, formando um “L”. Na parede em frente às prateleiras de concreto há janelas grandes cobertas com cortinas que cortam a luz. Essa mesma parede conta com uma porta que dá acesso a varanda externa que contorna toda a faixa da escola. Abaixo das janelas há um grande balcão; a parte interna do balcão está ocupada por materiais diversos. Sobre o balcão há revistas em quadrinhos e livros no formato de pequenas brochuras - de aproximadamente 30 páginas - os quais estão organizados, como em uma pasta de arquivos, em pequenas caixas abertas.

No fundo da sala, entre o fim das prateleiras de concreto e o balcão de livrinhos, está a mesa das professoras. Na parede em frente à mesa há sempre um painel, elaborado por elas, que exhibe uma representação de autores ou gênero literário que estão sendo lidos no ano vigente. As “sobras” de parede que não estão ocupadas por prateleiras ou painéis são cobertas por tecido de chita que deixam a sala com ar alegre e diferente de qualquer outro espaço da escola. No centro da sala há dois conjuntos de mesas acopladas que formam duas mesas compridas as quais permitem aos alunos sentarem-se em dois grandes grupos. Em cada um dos dois grupos é possível acomodar os alunos uns de frente para os outros. Em algumas colunas da sala estão afixados trechos literários, citações de autores etc. além de pequenas maquetes e outros trabalhos de arte plástica feitos em projetos da sala de leitura.

Além das atividades semanais nas aulas da sala de leitura – que conta apenas com uma hora/aula semanal para cada uma das turmas do Ensino Fundamental – as professoras realizam já há alguns anos o Sarau. Este evento costuma render belíssimas apresentações que são realizadas na própria sala. O Sarau juntamente com o TCA, Mostra Cultural e Semana da Criança (que consiste em brincadeiras, guloseimas, sessão de cinema e o show de talentos) compõem os eventos tradicionais do Jardim Guarani que ocorrem a partir de setembro. No primeiro semestre ocorrem o Dia da Família na escola – geralmente no mês de maio, próximo ao domingo de “Dia das mães” – e a Festa Junina que é bastante prestigiada pela comunidade. Não apenas prestigiada, a Festa Junina da escola conta participação ativa da comunidade na arrecadação de prendas para a preparação das comidas e brincadeiras típicas desta festa. Além de contar com a intervenção (nem sempre

desejada) das famílias no que se refere às músicas e apresentações de dança. A maioria das apresentações são organizadas por uma das professoras de Educação Física que durante o processo de ensaios tem que lidar com as sugestões e críticas dos familiares – ou por que querem que se faça a usual quadrilha ou porque querem danças mais “atuais”.

O conjunto de eventos do final do segundo semestre mexe bastante com a rotina da escola. Esse impacto sobre a rotina é visivelmente positivo e divertido para os alunos, enquanto para os professores é um transtorno satisfatório. No tocante aos alunos, a liberdade de sair da sala para ensaios, confecção de arte visual e de performance, cartazes etc. significa um afastamento das obrigações rotineiras. Para os professores esse afastamento também é positivo, entretanto, e ao mesmo tempo, ele está associado ao *caos* o qual precisa ser contido durante todo o processo. O entusiasmo dos alunos deixa tudo mais barulhento, passivo de incidentes (quedas, acidentes, desperdícios, conflitos, brigas, fugas etc.) e menos previsível. Esses são os aspectos que compõe o transtorno. O satisfatório refere-se ao resultado do processo criativo advindo do caos que é o trabalho final dos estudantes que sempre apresentam algo melhor do que aquilo que planejamos.

A sala de informática ou, dito de maneira oficial, o laboratório de informática educativa, é o segundo espaço usado para as reuniões de PEA e HC. Esta sala é usada por alunos e professores não apenas para as atividades pedagógicas (as quais seguem diretrizes da secretaria municipal de educação), mas, seu uso também confere reuniões diversas, auditório para exibições audiovisuais, meio pelo qual são feitas as atualizações do SGP, além de ser espaço para pesquisa – embora o tempo possível para esse fim seja bem restrito. A sala é organizada pelas professoras com função de POIE, professor orientador de informática educativa. Assim como no caso da função de POSL a atribuição dessa sala ocorre por meio de eleição do Conselho de escola. Esse é o único espaço da escola que conta com aparelho de refrigeração de ar. A estrutura conta com vinte computadores os quais no ano de 2018 foram substituídos por *notebooks*. Há um projetor e caixas de som nos cantos superiores da sala.

Os *notebooks* estão distribuídos ao longo de toda a extensão da parede formando um semicírculo. A mesa da professora fica na parede de frente para esse semicírculo. Sobre a sua mesa há um computador pelo qual se controla o acesso das demais máquinas. Atrás dessa mesa está a tela para projeção onde são exibidas as ações e orientações da professora durante as aulas. As aulas dentro do laboratório são o único contato que muitos dos alunos do Guarani têm com um computador. A maioria deles acessa a *internet* por

meio do celular. Por isso, a habilidade quase que “natural” atribuída à geração do século XXI no que se refere aos recursos e sistemas digitais não corresponde a maioria dessa geração como muitas vezes se supõe. Portanto, o laboratório de informática é um espaço atrativo, seja pela sua ampla gama de possibilidade de acessos e usos seja pelo frescor que sua estrutura oferece nos dias mais quentes.

Próximo ao laboratório de informática há duas salas que compõem o conjunto de espaços, que não são salas de aula: a sala das coordenadoras pedagógicas e a sala destinada aos serviços de xerox. Esses dois espaços são muito pequenos se comparados a qualquer outro ambiente da escola com exceção dos que tem função de almoxarifado. Eles são tão pequenos que na verdade sua separação é muito mais formal que efetiva, visto que se trata de uma única sala que foi modificada para tornar-se duas. A sala das coordenadoras pedagógicas conta com duas mesas de trabalho, além de uma terceira muito pequena que acomoda o computador e uma impressora. Embutido em uma de suas paredes há um armário que acomoda materiais didáticos diversos, periódicos sobre educação, cópias de avaliações externas – Prova Brasil, Prova São Paulo, Provinha São Paulo etc. – além de documentos e materiais de escritório. A sala de xerox contém uma máquina para esta finalidade além de um pequeno armário utilizado pelos professores da disciplina de arte. Os serviços de xerox são realizados por duas pessoas, uma professora readaptada e uma funcionária do quadro de apoio escolar.

A descrição dos aspectos espaciais e sociais da EMEF Jardim Guarani explanados até aqui partem da avaliação de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano sobre a relação da realidade cotidiana escolar com sua estrutura arquitetônica. A subjetividade da estrutura material da escola faz parte do currículo, é um currículo oculto, como afirmam os autores. Nesse sentido toda a descrição da escola e a interação de seus atores dentro desse espaço são ponto de partida indispensável para a abordagem de qualquer aspecto relacionado a ela.

“A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também

ideológicos. ” (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 26).

Os autores afirmam que o espaço escola constitui um discurso. Trata-se de um mediador cultural da gênese e formação dos esquemas cognitivos e motores, por isso o espaço é um elemento do currículo. Essa dimensão do currículo transmite estímulos, conteúdos e valores ao mesmo tempo que impõe leis e organização disciplinares. Ponderei anteriormente que dificilmente um professor consideraria a vigilância como aspecto de sua prática docente, no entanto, o espaço escolar estabelece determinados comportamentos e organização que dificultam apropriações muito diferentes ou subversivas daquele espaço. Por isso, muitas vezes, os usos do espaço escolar estão condicionados tanto pela rigidez do seu espaço quanto pela formação pessoal que este mesmo espaço fomentou em cada indivíduo que passou pela escola. Há uma experiência/memória coletiva sobre como é a disposição espacial de uma escola e por isso sobre como deve-se se portar nesse espaço.

“A espacialização disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aula (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (como corredores), coisas que facilitam além disso a rotina das tarefas e a economia do tempo.” (ESCOLANO, 2001, p. 27)

Afim de finalizar esse capítulo, a descrição das primeiras impressões dos usos do livro didático de história feito pelos alunos do Jardim Guarani, no início dessa pesquisa, podem exemplificar como o espaço, o material e a permanência das formas escolares de sociabilização são aspectos que se relacionam de forma complexa e portanto inesperada ao investigador. Se as referências teóricas explanadas aqui corroboram com a percepção e construção de uma espécie de perfil da EMEF Jardim Guarani, muito próximo das teorizações sobre escola, elas também propõe oferecer prevenção sobre as particularidades não previstas próprias de qualquer contexto escolar.

O primeiro impacto quanto aos usos do livro...

Como descrito anteriormente, os livros didáticos no Jardim Guarani estão organizados em estantes disponibilizadas nas salas de aula. A maioria dos livros permanecem na escola para evitar extravios que diminuiriam ainda mais o número de

exemplares disponíveis. Nas trocas de aulas é comum a circulação desses livros para o uso da próxima turma. O sistema funciona bem para a maioria dos casos. Na verdade, é justo dizer que ele só não funciona bem para os livros de história. Quando comecei a lecionar no Jardim Guarani, em 2016, estava em uso a coleção de livro didático *História em documento: imagem e texto* de Joelza Esther Domingues, editora FTD. A partir da metade do primeiro semestre assumi sete salas de aulas que correspondiam a cinco turmas de 9º anos e duas turmas de 7º anos. As turmas dos 9º anos tinham livros de história suficiente para todos os alunos. As duas de turmas de 7º anos tinham que compartilhar certa quantidade limitada de livros, por isso os livros transitavam entre as duas salas. Essa prática de levar livro de uma sala para outra é comum e os alunos são muito prestativos em fazer esse trânsito de livros.

No fim do ano letivo de 2016 em ocasião da publicação do Guia do livro didático que contém resenhas de cada uma das obras aprovadas pelo PNLD/2017, a escola recebeu das editoras as coleções indicadas pelo guia, as quais foram expostas em uma sala por certo período para que o grupo de professores de cada disciplina pudesse escolher o material que seria adotado pelos próximos três anos. Feita a escolha – cujo processo e critérios serão abordados mais adiante – uma nova coleção de livros didáticos de história passou ser utilizada a partir de 2017. O número de livros enviados a escola não chegou nem perto do número de alunos que os utilizariam durante a vigência da coleção. Às 12 turmas do fundamental II em 2017, correspondentes a quatro 6º anos, quatro 7º anos e quatro 8º anos, não foram disponibilizados livros suficientes para serem usados naquele ano e o que agravava a situação é que esses poucos livros deveriam ser preservados para as turmas do ano seguinte.

Para o caso dos livros de história, a circunstância dessa defasagem de oferta de livros foi bastante problemática. Os livros de história foram precisamente consumidos pelos seus usuários logo nos primeiros meses do ano de 2017. A circulação incansável dos livros entre as turmas, divididas por quatro professores de história, em turnos diferentes, foi o primeiro fator de degradação dos livros. Mas o ponto considerável nesse processo foi o uso que os alunos fizeram desse material. Os mesmos alunos que preservaram os livros em 2016, os quais ainda estão praticamente intactos em 2018, mudaram a forma de lidar com o material a partir de 2017. Começaram com as capas rasgadas e amassadas, depois com as diversas representações do falo espalhadas na capa e nas páginas de abertura. Foram notados ainda alguns poucos grifos e anotações em

seções de exercícios, além dos “bigodes” e “maquiagens” cuidadosamente desenhados na fotografia da criança que compõe a capa de cada um dos volumes da coleção.

Para nós professores essa forma de uso do livro foi desesperadora. A situação começou a piorar quando os alunos passaram a levar o livro para casa e não o trazer de volta. Tínhamos ainda menos livros e os disponíveis estavam sem capa, amassados e riscados. Para maioria de nós adultos, professores - outrora alunos - deparar-se com o livro riscado e amassado é uma angústia óbvia porque sobre nós pesa o seguinte legado cultural escolar: trata-se de O livro didático, material que faz parte do cânone da leitura escolar; a disponibilidade desse material na escola pública é uma conquista – muitos professores se recordam da dificuldade que era conseguir a atenção das editoras quando se estava na posição de “cliente” professor de escola pública; o dinheiro público gasto atualmente neste material é excepcional e por isso os critérios estabelecidos para sua seleção ao longo das últimas duas décadas tem sido cada vez mais rigorosos. Diante disso, diversas medidas com objetivo de fazer os alunos pararem de riscar e rasgar as capas dos livros foram feitas.

Foram realizadas reunião com os pais, tentativas de conscientização dos alunos sobre o valor do livro, seu custo, disponibilidade e uso coletivo. Foram feitas restauração das capas e ameaças de punição em caso de reincidência dos rasgos e rabiscos. Alguns professores ofereceram uma nota extra para aqueles que trouxessem os livros que estivessem em suas casas. Nenhuma dessas ações surtiram o efeito esperado. Elas amenizaram, mas não modificaram o uso. Enquanto realizava essa pesquisa, durante algum tempo eu quis negar esse aspecto do uso do livro didático por dois motivos: em primeiro lugar porque essa postura parecia negar o lugar canônico que minha hipótese dava ao livro didático dentro da sala de aula. Em segundo lugar, era bastante constrangedor parecer que eu não conseguia incitar em meus alunos a valorização daquele livro – sobretudo do ponto de vista material, uma vez que sua disponibilidade remete a gastos públicos.

Entretanto, me dei conta de que a ação dos alunos “contra” o livro didático de história manifesta uma complexidade ainda mais profunda, do que eu supunha anteriormente, no que se refere a relação entre os usos, as práticas e apropriações da leitura do livro. Uma vez ambientado sobre a EMEF Jardim Guarani, a proposta dos próximos capítulos é apresentar o livro didático de história em uso durante o período

dessa pesquisa e, a partir dessa descrição, fazer apontamentos sobre a relação que seus principais leitores, os alunos, tem como esse material.

Capítulo II

O LIVRO

Livro didático: produtores, usuários, leitores

O que é preciso considerar ao se definir livro didático?

O livro didático de história é a pretensão de uma síntese do conhecimento histórico. Ele é o saber a ser ensinado na escola. Sua elaboração e produção está relacionada às disputas dos discursos, das ideologias, das identidades, dos projetos pedagógicos e disciplinares. Além disso, ele está ligado a uma lógica de mercado que movimenta um grande capital e, portanto, coloca nessa mesma disputa as grandes corporações editoriais. Em “*Livro didático e saber escolar 1810-1910*” Circe Bitterncourt, traça um panorama do processo de formação e consolidação da disciplina de história associada a elaboração do material didático, no qual ela destaca as disputas envolvidas. (BITTENCOURT,2008)

A autora relata que a organização de programas curriculares partiu do Estado o qual, desde a consolidação da República, pretendia sistematizar o saber escolar e assim submeter autores e editores de materiais didáticos a tal sistematização pois os projetos curriculares – ligados a consolidação das disciplinas – e o papel do material escolar eram indissociáveis. O livro didático era já desde o século XIX a representação do “novo saber proposto”. Sendo assim os autores deveriam ter como ponto de partida, além do currículo em si, alguns critérios de elaboração que seriam eficazes na representação desse saber.

Alguns desses critérios consistiam em organizar os conteúdos baseando-se em normas oficiais e tendo em vista um público heterogêneo. Os textos deveriam reproduzir o “conteúdo explícito” de cada disciplina o qual deveria partir do saber erudito e ser elaborado de maneira didática, isto é, ser organizado com uma lógica interna – subtemas, capítulos etc. – que orientasse a apreensão desse conteúdo. Apesar do fato de que, inicialmente, o ponto crucial das disputas na elaboração dos materiais didáticos não era sua organização editorial e sim a construção das disciplinas escolares, é importante destacar a intencionalidade em fazer do conteúdo reproduzido no livro uma didatização do saber erudito bem como fazer desse material algo acessível e completo em si mesmo.

Portanto o livro didático seria o resultado das disputas curriculares, a consolidação das disciplinas escolares – como didatização do saber erudito – e certamente a norma do Estado para o que deveria ser aprendido. Não muito diferente de suas proposições e critérios iniciais, o livro didático hoje é o material que no contexto escolar propõe o conteúdo, organiza sua sequência didática e oferece as atividades de reflexão, fixação e pesquisa pertinentes aquele conteúdo. Se por um lado, as disciplinas escolares são dinâmicas porque são sempre construídas de forma autônoma na sala de aula por professores e alunos, o livro didático por sua vez tenta cristalizar o saber escolar e sua forma de transmissão.

Categorizar o uso que estudantes fazem do livro é importante para analisar as apropriações de leituras que são tão significantes ao processo de construção do conhecimento histórico dentro da sala de aula. Identificar essas apropriações da leitura é se aproximar dos caminhos do saber aprendido. Além das apropriações leitoras, é importante também identificar outros aspectos de apropriação que podem responder a questões como: “que concepção o aluno tem do livro didático?”, “que papel ele acredita que esse material tem na sua formação?”, “como ele lida com a prescrição que o professor dá para o uso do livro? ”

Os muitos autores que oferecem as bases teóricas desta investigação sobre práticas da leitura do livro didático, consideram que os protocolos de leitura que condicionam os usos dos livros são resultado de uma gama de fatores relacionados a sua produção, ao seu valor e significação dentro de determinado contexto social e a comunidade de leitores que acessam os livros. A partir desses aspectos, a tese de Kazumi Munakata aponta alguns princípios que precisam ser levados em consideração quando se tenta analisar ou mesmo definir o livro didático

(...) o livro didático não pode ser abordado na sua imediatez abstrata. Sob (e às vezes contra) uma ordenação institucional que o regula, pessoas de carne e osso conceberam-no, escreveram seu texto, editaram-no, diagramaram-no, ‘fizeram arte’ e imprimiram-no; algumas foram acusados de ‘plágio’, elaboraram planos de venda, alimentaram expectativas, imaginaram que poderiam estar contribuindo para a educação no Brasil, sonharam com os bens que poderiam adquirir com o pagamento dos direitos autorais, uns examinaram as obras dos ‘concorrentes’

enquanto outros orgulharam-se de não ler livros didáticos embora os escrevessem, enfrentaram impasses na redação ou na edição, amarguraram o erro que saltou à vista logo que o livro chegou da gráfica. Outras adquiriram o produto assim confeccionado e, eventualmente, leram-no. (MUNAKATA, 1997, p.12)

Esses aspectos humanos no processo de produção do livro didático não serão abordados de maneira mais detida aqui, pois os objetos sob avaliação referem-se aos usos do livro, ou seja, as investigações desta dissertação concernem aos que “adquiriram e eventualmente leram” o livro. Entretanto o ponto de partida de Munakata serão tomados como premissa a fim de sublinhar que a proposta desse capítulo de apresentar e descrever os livros didáticos da coleção História, Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos Junior, destinados a componente curricular História no Ensino Fundamental II, não tem como fim, ou não se encerra na crítica ao seu conteúdo referente a disciplina de história, tampouco nas críticas de ordem técnica quanto à ‘diagramação’, ‘formato’ ou mesmo na crítica de seus discursos a partir de ‘debates historiográficos’ e ‘questões ideológicas’ que possam estar presentes nos livros da coleção. Ainda que alguns desses aspectos sejam mencionados, a abordagem dessa análise quer propor a reflexão sobre que relação esses aspectos formais e de conteúdo livro tem com os usos e com as práticas de leitura que os alunos fazem desse material, considerando inclusive as mediações feitas pelo professor nessas apropriações.

A tese de Munakata que elabora uma detalhada explanação sobre o processo – sobretudo humano – na produção de livros didáticos e paradidáticos no Brasil, traça argumentos no sentido de desconstruir algumas proposições que até então corroboravam com análises do livro didático que desconsideravam: a materialidade de livro (é preciso considerar que o livro é um objeto), desconsideravam os atores e condicionamentos envolvidos na sua produção e desconsideravam também seus usuários/leitores, quando os relegava a uma postura passiva em relação ao livro.

Essas proposições, argumenta Munakata, confere ao texto uma abstração de seu suporte material. A partir das proposições de Roger Chartier, Munakata sublinha que é uma ingenuidade pressupor que as ideias de um texto ou o conhecimento que se tentar imprimir no escrito não possa ser alterado pela diagramação ou papel no qual este se materializa. “O livro não pode ser subtraído como uma mera causa material de seu ‘conteúdo’” (MUNAKATA, 1997, p.16). Decorre dessa premissa que o livro didático não

deveria ser abordado a partir de suas ‘ideologias implícitas’, sem que se tenha em vista esses aspectos que não estão descolados do livro.

O autor aponta que a maioria dos estudos, artigos, livros e textos sobre livros didáticos nas décadas de 1980 e 1990 buscaram examinar o conteúdo analisando seus discursos ideológicos. Essas análises de conteúdo eram feitas por comparação: partia-se de um referencial teórico, de uma ortodoxia para medir o quanto o conteúdo do livro didático se desviava dele. (MUNAKATA, 1997, p.17). É preciso atentar-se para a questão de que o livro didático pode até ‘analisar criticamente’ ou mesmo fazer abordagens de maneira a desnaturalizar determinados conteúdos no ensino de história – como será mencionado a seguir na descrição da coleção História Sociedade e Cidadania – no entanto, essas análises de conteúdo serão apropriadas ou verificadas pelo aluno quando houver a mediação do professor. Porque essa é mais uma característica do livro didático: ele é um material que dificilmente será acessado pelo aluno, sem essa mediação.

O livro didático está na sala de aula como suporte material para as possibilidades de reflexão e produção de conhecimento que a aula (nas suas complexidades e condicionantes) pode favorecer. O livro é usado para: a) ser referencial iconográfico – quando o professor aponta um mapa, por exemplo. Esse mapa, inclusive, terá sentido dentro da aula se ele for ‘redesenhado’, ‘lido’ e apropriado pelo professor e pelos alunos, pois de outro modo ele será apenas um ‘mapa da Grécia’ impresso no livro. Sem conexão direta com a “Grécia antiga”, objeto da aula, por exemplo. Sem a mediação do professor, tal mapa pode ser disperso em diversas significações para o aluno.

O livro didático pode ser usado como: b) suporte material onde estão disponíveis imagens que serão submetidas a análise sem que seja necessário outros suportes, os quais, embora mais apropriados para reprodução de imagens, são de acesso mais difícil na escola pública; como é caso dos projetores, por exemplo. O livro, possibilita que algumas imagens – obras de arte, recortes de jornais e charges – estejam à mão.

O livro didático pode ser usado como: c) organizador das sequências de um conteúdo. O texto do livro didático, ao organizar conteúdos de maneira esquemática pode contribuir, por exemplo, com a retomada de uma aula que fora iniciada para explicar sobre a obra “A origem das espécies” de Charles Darwin e a teoria da evolução, mas que em determinado momento foi ‘dispersada’ para os “hábitos alimentares e as diversidade de espécies de tubarão”. Qualquer professor sabe o quanto essa difusão é comum na sala

de aula. O texto do livro e as imagens que oferecem do tubarão, podem contribuir para que tal difusão seja reorganizada para o cerne da aula.

Essas modos de uso e leitura do livro didático são apenas alguns exemplos que são elencados aqui para destacar que não existe passividade dos seus leitores quanto aos seus protocolos de leitura ou mesmo às ideologias impressas no seu texto. Um dos exemplos sobre as análises de conteúdos ideológicos do livro didático apresentado por Kazumi Munakata parece ignorar e desse modo desviar-se da percepção desses usos:

Percebemos que os livros didáticos de ciências nada mais são do que instrumentos para que a ideologia dominante seja passada aos alunos durante o período escolar [...]. Uma ideologia que não é apenas um conjunto de ideias apresentadas mais ou menos arbitrariamente para ocultar a realidade do sistema, mas que cria condições concretas para que a ‘massa’ possa assimilar tais ideias, permitindo o funcionamento e a reprodução do sistema como um todo. (Pretto, 1985, p.83, *apud*. MUNAKATA, 1997, p. 25)

Esse tipo de análise desconsidera todas os repertórios que alunos e professores tem sobre os temas específicos de cada uma das disciplinas escolares. Além de desconsiderar o alcance dos aspectos familiares, sociais e culturais na sala de aula e comunidade escolar. O cerne do processo de aprendizagem escolar da criança não são as possíveis ideologias que ‘A, B ou C’ possam exercer sobre ela. Está em voga uma complexidade e convergência de conhecimentos que são apropriados de maneira particular. O que se escolariza – e não ideologiza – são as formas letradas de relações sociais. Isso é o que de coletivo, pode-se arriscar dizer, aprende-se na escola.

É preciso esclarecer que as proposições acima não desprezam o imprescindível trabalho de oferecer aos alunos e professores, materiais didáticos que não propaguem racismo, proselitismos, violências e preconceitos. Da mesma maneira é necessário que cada vez mais se produza materiais que se preocupem com a desconstrução de estereótipos ou tradições que ainda naturalizam esses tipos de preconceitos. Entretanto é preciso pontuar que o livro didático não é ‘soberano’ na sala de aula. Assim como qualquer livro, ele está submetido aos usos e apropriações de seus leitores.

Breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

Visto o campo de disputa que se estabelece a partir do livro didático, é preciso pontuar alguns dos seus aspectos históricos-político no Brasil, uma vez que sua existência no contexto nacional está ligada a políticas estatais que consolidaram esse material como principal empreendimento em favor da Educação no país. Célia Cristina de Figueiredo Cassino apresenta um histórico do PNLD em sua obra *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI*. A autora retoma esse processo no governo Getúlio Vargas quando a relação entre Estado e livro didático se instituiu. Por meio do ministério da Educação do Estado Novo, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL) por um decreto de lei de 1937. No ano seguinte foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável pelas ‘condições de produção, importação e utilização do livro didático’ (CASSIANO, p. 51, 2013). Cassiano explica que havia uma preocupação do governo de controlar os conteúdos dos livros escolares

Apesar disso, o objetivo declarado dessa comissão foi apontado como um meio de evitar impropriedades e inexactidões factuais nos livros didáticos. (CASSIANO, p. 52, 2013)

Além do controle do conteúdo escolar, está implícito nas diretrizes dessa comissão a consolidação dos conteúdos escolares por meio do livro. Valendo-se das proposições de Choppin, Cassiano argumenta que a fixação do conteúdo escolar na forma escrita lhe outorgou ‘certa ortodoxia frente a palavra do professor’.

(...) esse autor enfatiza que o livro didático constituiu um potente indicador das relações entre as forças que se estabelecem, em determinado momento, nas diferentes sociedade, e entre os diversos sujeitos do sistema educativo, visto que o grau de liberdade na produção e no uso desse tipo de livro pode variar consideravelmente. (CASSIANO, p. 52-53, 2013)

Cassiano discorre que de 1938 a 1985 muitas intervenções estatais incidiram sobre o livro didático sobretudo no período de ditadura militar. O PNLD por sua vez, instituído em 1985, pelo decreto nº 91 542, de 19 de agosto, está inserido no contexto do processo de redemocratização do país pós ditadura, por isso sua formação está vinculada a uma proposta de transformação democrática no sistema educacional. Desse modo, o PNLD também está implicado nos discursos de abertura ao mercado internacional durante o governo FHC, quando o programa se consolidou - por meio do estreitamento das relações

com órgãos da ONU e com o Banco Mundial - como o maior financiador da compra dos livros didáticos distribuídos na década de 1990. (CASSIANO, 2013)

Célia Cristina Cassiano ressalva que apesar do discurso de criação do programa tentar afastar-se de qualquer vínculo com os governos ditatoriais anteriores, a compra de livros destinados a escola pelo Estado e sua distribuição, não era propriamente uma novidade - visto os programas semelhantes durante o governo Vargas e ditadura militar. O que é de fato uma novidade inaugurada pelo PNLD inicialmente, é a escala gigantesca dessa compra e distribuição. Conforme destaca a autora,

O PNLD trazia princípios até então inéditos de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do então 1º grau (1º a 8º série, para alunos de 7 a 14 anos) (CASSIANO, p. 53, 2013)

Cassiano narra que no período de sua institucionalização, as diretrizes do PNLD estavam vinculadas a uma proposta do então ministro da educação protocolada no documento *Educação para todos: caminho para mudança*, de 1985.

Na introdução da proposta Educação para todos consta que ‘o compromisso maior da Nova República, em resposta aos anseios nacionais, é a construção da democracia e promoção do desenvolvimento com justiça. Essa tarefa exige, prioritariamente, resgatar a enorme dívida social existente’. (CASSIANO, p.56, 2013)

Cassiano argumenta que os discursos explicitados no documento indicam a compra e distribuição de livros escolares como solução de problemas estruturais da educação brasileira, sobretudo nas regiões mais carentes do país, bem como o ponto de partida para a construção da democracia e desenvolvimento econômico, tendo em vista a participação ativa das organizações internacionais nesse projeto. Segundo a autora, o documento apontava uma lista com os problemas educacionais herdados da ditadura. Dois desses tópicos eram: a ‘baixa produtividade no ensino e a inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para educação básica’. Por isso o fornecimento do livro didático juntamente com a merenda escolar era o projeto conjunto principal para sanar essas questões. Assim, por meio de financiamento do Banco Mundial, o PNLD passou a intensificar a compra e distribuição de livros didáticos sobretudo na região nordeste do país.

Segundo a autora, as principais alterações na distribuição de livros pelo Estado trazidas pelo PNLD, nos anos de sua instituição, foram: o término do livro descartável (ou livro consumível), a escolha do livro didático pelo professor e a distribuição gratuita para o ensino fundamental. Entretanto, houve alguns problemas nessa primeira fase do PNLD; como os escândalos divulgados pela imprensa sobre os títulos que as escolas recebiam, os quais não correspondiam a escolha feita pelos professores, além da distribuição insuficiente dos livros, visto que a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), órgão responsável pela execução do PNLD, determinava prazos e demandas aos quais as editoras não conseguiam atender. Contudo, mesmo com todos esses problemas a compra e venda de livros didáticos cresceu muito na década de 1990, principalmente a partir de 1993, quando o fundo financiador do programa foi fixado.

Associado a FAE existia o DADP (Diretoria de apoio didático pedagógico) “a quem competia, de acordo com o regimento interno da FAE (...), propor e desenvolver a política de apoio didático-pedagógico, por meio da melhoria da qualidade do material de apoio ao ensino.” (CASSIANO, p. 65, 2013). Apesar da existência dessa diretoria a avaliação criteriosa dos livros didáticos distribuídos na rede pública passou a ocorrer apenas no período que Cassiano chama de segunda fase do PNLD (1993 a 2003). Essa segunda fase do programa, explica autora, é inspirada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia em 1990. Tal conferência foi fomentada pela ONU e pelo Banco Mundial. É importante sublinhar certo aspecto sobre a participação de tais organizações internacionais no programa, delatado pela autora. Célia Cristina Cassino, argumenta que, em tese, essas organizações internacionais tinham o propósito de realizar ações políticas-econômicas para objetivos humanitários em países em desenvolvimento. Entretanto sabe-se que as prerrogativas de suas intervenções contribuíram muito mais para perpetrar a hegemonia econômica dos países que lideram essas organizações sobre os países em desenvolvimento. De qualquer maneira, tal conferência, teve grande influência nas novas diretrizes do PNLD que fez do livro didático o “insumo primordial da educação escolarizada” (CASSIANO, p. 80, 2013).

Esse princípio de que o material didático é o fomentador de quaisquer das pretensas transformações educacionais é aspecto permanente tanto na concepção sociocultural sobre livro didático, quanto nas políticas públicas educacionais. Essa perspectiva coloca o livro didático como o elemento que poderia resolver: a consolidação do currículo e por sua vez a qualidade do ensino; poderia resolver o “problema da má

formação do professor”, além de facilitar seu planejamento e consequentemente as jornadas de trabalho sobrecarregadas; poderia resolver o problema de acesso dos estudantes das regiões mais pobres do país a livros; poderia resolver os problemas da falta de outros recursos como os audiovisuais visto que o livro pode oferecer um arsenal iconográfico; além de ser um potencial depositário tanto de ‘ideologias ameaçadoras’ como do combate de tais ideologias – esse aspecto depende muito do campo de disputa, visto que a ‘vil ideologia’ é sempre a do lado divergente.

A partir de 1993, além de instituição de um fundo específico para o PNLD, formou-se uma comissão que deveria “analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados pelo MEC.” Em 1994, essa comissão concluiu que os livros comprados eram ‘preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais’. (CASSIANO, p. 80-81, 2013). O reboião causado na imprensa e nas editoras por causa dessa comissão foi narrado por Kazumi Munkata em sua tese

A crise de 1996 foi a mais conturbada e prolongada. Na imprensa, ela se iniciou em meados de maio de 1996 com a notícia de que uma comissão de 50 especialistas formados pelo MEC para examinar os livros didáticos enviados pelas editoras havia concluído seus trabalhos, iniciados em Janeiro. Por essa avaliação, seriam eliminados do catálogo a ser enviados aos professores livros que expressassem ‘preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação’ ou que contivessem, ‘erros graves relativos ao conteúdo da área’ ou que induzissem a eles. (*apud.*, em MUNAKATA, 1997)

O drama se intensificou porque o MEC divulgou apenas alguns dos livros que seriam excluídos, sem oferecer o relatório ou qualquer menção sobre quais ‘erros’ os títulos continham acarretando grande problema para as editoras. Durante todo ano, houve constantes reivindicações dos editores, da Câmara Brasileira do livro e de diversas outras entidades também ligadas aos autores e às escolas particulares que exigiam a divulgação completa da ‘lista negra’ (como alcunha Munakata) dos livros condenados. Quando finalmente, por pressões inclusive judiciais, o MEC decidiu divulgar a lista com os livros que seriam excluídos – em junho de 1997, quase um ano após a divulgação da comissão – o parecer indicou que a maioria dos títulos tinha muito mais problemas de edição e

diagramação que ‘erros’, proselitismos ou preconceitos conforme denunciado inicialmente. (MUNAKATA, p. 64-69, 1997)

A partir desse processo, em 1996 o MEC implementou a avaliação do livro didático por meio do PNLD. Tal é feita por comissões divididas por áreas (alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais e, posteriormente, geografia e história). O produto dessa avaliação é o Guia de livros didáticos. (CASSIANO, 2013)

É esse, portanto, o início do processo oficial de avaliação dos livros didáticos adquiridos pelo governo para a rede pública de ensino, mas que também repercutiu na rede particular, uma vez que foi objeto da mídia e configurou discussões com formadores de opinião. (CASSIANO, p. 81, 2013)

O então ministro da gestão FHC, Paulo Renato, além de afirmar as iniciativas de distribuição do livro didático promoveu também a implementação dos PCNs, além da criação de sistemas de avaliação educacional como o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O ministro tinha relações estreitas com o Banco Mundial e por isso aplicou um projeto que contava 800 milhões de dólares destinado a educação no Nordeste. (CASSIANO, p. 85, 2013)

Em síntese, a reestrutura do PNLD era somente parte de uma ampla reforma que ocorreu na educação brasileira (...) Para além da educação, a política econômica de FHC, de abertura do capital internacional, especialmente por meio das privatizações, ampliaria consideravelmente as relações internacionais brasileiras, gerando implicações diretas para o campo educacional. (CASSIANO, p. 85, 2013)

Em 1997 a FAE foi extinta e suas atribuições passaram ao Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação (FNDE). O INEP realiza o censo que define a quantidade de exemplares a serem distribuídos e a realização da distribuição é feita pela ECT (Empresa brasileira de correios e telégrafos), a qual ganhou alguns prêmios internacionais de postagem em virtude da grande distribuição de livros. (CASSIANO, p. 86 - 87, 2013)

Desde então o PNLD tem estreitado seus critérios avaliativos. É curioso destacar que a qualidade ou padrão editorial dos livros didáticos foi estabelecida muito mais pelas

próprias editoras que pelo programa. Visto que foi a reorganização e reestruturação dos prazos, dos condicionamentos e dos fundos de financiamentos do programa que permitiram às editoras criarem um padrão de qualidade do livro didático que transformou-se em critérios do PNLD do ponto de vista editorial - diagramação, exercícios etc. (MUNAKATA, 1997)

Entretanto, no que diz respeito a comissão avaliadora que dedica atenção especial ao conteúdo do livro a fim de evitar erros, preconceitos e proselitismos, parece que sua ação acabou acarretando, como subproduto, a prática dos autores de trazer para os conteúdos do livro aspectos da disciplina de referência que muitas vezes pouca pertinência tem para a disciplina escolar. Como se verifica nos *box* da Coleção História Sociedade e Cidadania que frequentemente aponta debates historiográficos que muitas vezes ficam totalmente deslocados do texto base e do conteúdo escolar dentro do livro. O livro didático parece pressionar o professor a fazer a desconstrução de determinados pontos de vista a partir de debates historiográficos. Contudo, alguns desses pontos de vista estão consolidados no nicho dos especialistas e não no senso comum, por isso sua desconstrução é totalmente impertinente ao conhecimento escolar. Entretanto, parece, que ao submeter determinado tema a uma comissão avaliadora, formada pelos seus pares, muitos autores de livros didáticos se veem pressionados a mencionar sua inserção no debate acadêmico.

Esse aspecto é apenas um dos muitos elementos que definem a especificidade do livro didático. Se existe uma relação complexa entre produtores, autores, e leitores usuários quanto se trata de quaisquer livros, essa complexidade tem nuances ainda mais interessantes no que se refere ao livro didático, uma vez que sua distribuição universal no país propiciou uma ampliação sem precedentes do acesso ao livro. Fato que por sua vez ampliou as possibilidades de apropriações de seus leitores usuários, bem como as disputas políticas em torno de sua viabilização, conteúdo e uso dentro da escola. A coleção História, Sociedade e Cidadania serviu de exemplo do ponto de onde parte essa complexa relação.

Apresentação da coleção História, Sociedade e Cidadania

A Coleção História, Sociedade e Cidadania dedicada aos anos finais do Ensino Fundamental está na sua terceira edição pela FTD. A última edição é de 2015, a primeira de 2006. Não há grandes mudanças entre a 2ª e 3ª edição – as mudanças mais visíveis

entre estas são a arte das capas e alterações de algumas poucas imagens. A mudança consistente, portanto, está entre a primeira e as duas últimas edições. As três são compostas por quatro livros – conforme normas do PNLD – que correspondem ao 6º, 7º, 8º e 9º anos. Os conteúdos da disciplina de história são divididos pela coleção em quatro grandes períodos históricos correspondentes a divisão clássica: “Pré-história” / Idade Antiga; Idade Média; Idade Moderna e Idade Contemporânea⁹. Desse modo cada grande período corresponde ao 6º, 7º, 8º e 9º ano respectivamente.

Os livros da Coleção são brochuras de 27,3 cm por 20,3 cm. Os que correspondem ao 6º, 7º e 8º anos tem 320 páginas cada, enquanto o livro do 9º ano tem 336 páginas. Aos livros destinados ao uso do professor – Manual do professor – acrescenta-se o “Materiais de apoio” com 128 páginas. As páginas de abertura dos quatro livros compõem sete seções: folha de rosto; ficha catalográfica, “Apresentação”, “Como está organizado seu livro?”, “Obrigado!” “Blog da turma” e Sumário. Nas últimas páginas dos quatro livros estão disponíveis a bibliografia e os mapas políticos da América, Ásia, África, Europa e um planisfério – contidos na seção “Mapas de apoio. ”

A primeira edição da coleção tem menor número de páginas – em média 270 páginas cada livro. As páginas iniciais referentes a apresentação do livro são condensadas em folha de rosto, ficha catalográfica, “Apresentação” e Índice. Na ficha catalográfica há uma pequena representação da imagem da capa com legenda descritiva da característica artística da imagem, data e autor da obra. Algumas legendas também fazem questões reflexivas além de oferecerem pistas de algum tema ou período histórico a ser estudado naquele livro. Não há nesta primeira edição os “Mapas de apoio” nas últimas páginas. No lugar deste está um apêndice que oferece informações sobre todas as imagens da seção de atividades “Leitura de imagem”. A proposta desse apêndice, como descreve o livro, é oferecer uma fonte de pesquisa para o aluno realizar a atividade. Não há página de agradecimentos.

As capas da primeira edição são reproduções de imagens correspondentes ao período histórico a ser abordado no livro. A capa do livro do 6º ano apresenta uma fotografia das esculturas de terracota dos guerreiros de Xi'an no mausoléu do imperador chinês Qin Shihuangdi, do século III a.C. imagem representativa do período “Idade Antiga”. O livro do 7º Ano apresenta em sua capa uma iluminura do século XV referente

⁹ Tal divisão é problematizada pelo autor no primeiro livro da coleção dirigido ao 6º Ano.

ao período “Idade Média”. A capa do livro do 8º Ano apresenta pintura do século XIX cuja temática é o sistema escravista iniciado na “Idade Moderna”. Finalmente, o livro do 9º Ano tem capa que reproduz uma fotografia do século XX que documenta as comemorações em Nova York pelo fim da Segunda Guerra Mundial, evento que representaria a “Idade Contemporânea”.

As capas dos livros da terceira edição são certamente o elemento mais interessante do ponto de vista editorial. Entre todos os livros indicados pelo guia do livro didático produzido pela FNDE, os livros da Coleção História Sociedade e Cidadania chamam atenção pelas belas fotografias da capa e isso é bastante significativo. Nós professores imediatamente ficamos tentados com a estética do material. Enquanto a segunda edição apresenta capas com imagens sobre um fundo preto que dá mais destaques aos letreiros, as capas da terceira edição são fotografias belíssimas que são a apresentação central do livro, sobretudo as fotografias dos livros do 6º, 7º e 8º ano. Na equipe editorial o responsável pelas capas é Alexandre Santana de Paula.

O livro do sexto ano apresenta uma criança indígena usando adornos de penas e pintura corporal; a foto é de Renato Soares. A capa do sétimo ano é uma fotografia de uma criança negra com adornos feitos com miçangas, cordas e penteado feito com argila. Os adornos sugerem ser uma criança negra africana e não americana – foto de AWL Images RM/ *Getty Images*. A fotografia do livro do oitavo ano é uma criança branca que veste uma camiseta vermelha, segurando uma tora de madeira. A quarta imagem referente a capa do livro do nono ano não é tão eloquente quanto as outras; trata-se de uma fotografia de mãos negras e brancas que juntas seguram uma pomba branca – foto de Ron Nickel/ Design Pics RF/ Latinstock. De qualquer maneira, ela cumpre com a mesma proposta das outras capas que é exibir uma imagem esteticamente atraente. Diferente das primeiras edições, as fotografias das capas da última edição não estão necessariamente relacionadas ao período histórico correspondente a cada um dos volumes. O conjunto das capas parece apresentar um discurso de representatividade e convivência de diferentes grupos sociais, o que ilustraria o nome da coleção: História Sociedade e Cidadania, o que, de qualquer maneira, não deixa de ser uma alusão ao mito da democracia racial.

Como mencionado, as páginas de abertura do livro compõem seções que parecem propor uma apresentação do livro a alunos e professores que contemple desde a explanação do processo de produção e organização interna do livro até a sugestão de seu uso. A seção “Apresentação” se dirige aos alunos e relata de forma sintética os processos

de produção do livro e o papel de cada grupo da equipe editorial. Não há referência às diretrizes e leis que envolvem a produção do conteúdo do livro. Na seção “Como está organizado o seu livro?” há uma espécie de organograma com ilustrações e reproduções das páginas do próprio livro que exemplificam sua estrutura de organização interna: ‘Abertura de unidade’, ‘Abertura de capítulo’, ‘Dialogando’, ‘Para refletir’, ‘Para saber mais’ além da parte de ‘Atividades’ que está subdividida em ‘Retomando’, ‘Leitura de imagem’, ‘Leitura e escrita de textos’, ‘Cruzando fontes’, ‘Integrando com...’ e ‘Você cidadão’. Esse organograma além de descrever cada uma das operações internas do livro apresenta também seus objetivos.

Kazumi Munakata, no fim da década de 1990, mencionava a preocupação das editoras em explicitar a organização e diagramação de seus livros didáticos

Ao que parece, as editoras estão cada vez mais preocupadas com essas questões – ou com o interesse que o público possa ter dessas questões. Elas explicam (...) o processo de produção do livro em seus materiais promocionais; também mostram, com flechas e outros recursos gráficos, as partes de que se compõe uma página do livro que publicam. O efeito dessa publicidade talvez seja a ideia de que cada página é cuidadosamente planejada e executada, de modo ‘profissional’ e não ‘empírica’ (ou ‘amadorística’) (MUNAKATA, 1997, p.115)

Munakata analisa que essas orientações ‘não deveriam ser necessárias’, uma vez que o objetivo de uma boa diagramação é ser imperceptível. Ela é pensada para que o texto seja fluido, límpido. O ideal é que a materialidade ou organização das páginas não interfiram de maneira evidente na leitura. Apesar de considerar insondáveis os objetivos de tais estratégias publicitárias dos editores, Munakata aponta que tal explicitação talvez ocorra porque as editoras acreditem que haja necessidade de elucidação da diagramação do livro para seu uso ou porque julgam que compartilhar com o leitor o sucesso de edição seja uma boa estratégia mercadológica. O autor ainda menciona a possibilidade de que seja apenas uma questão de modismo. Esta última hipótese é muito pertinente, visto que tais especificações editoriais permanecem nas coleções, embora - pareça - que elas pouco interferem na maneira como os usuários mobilizam e se apropriam do livro.

Retomando a descrição da coleção, a seção “Como está organizado seu livro?” é seguida da seção “Obrigado!” que apresenta uma lista com aproximadamente 50 nomes.

Entre esses há professores acadêmicos e de ensino básico da disciplina de História além de mestres e doutores da historiografia aos quais o autor da Coleção agradece “pelos momentos de reflexão e debates (...) sobre historiografia e ensino de História” (BOULOS, 2015). Os agradecimentos se estendem também aos editores.

As mudanças entre as primeiras e a última edição - que já se percebem em suas capas - coincidem com as mudanças das páginas de abertura não apenas pela diagramação, mas pelas apresentações mais detalhadas do livro dirigidas ao aluno, bem como pela mudança significativa da seção Índice. Os títulos dados aos capítulos, unidades e seções de atividades aponta um direcionamento de leitura e abordagem diferente para os conteúdos que serão estudados. Na primeira edição, na seção “Índice” o conteúdo de cada livro é dividido em 20 capítulos cujos títulos são nomeados como uma listagem de conceitos que serão apresentados no livro; como por exemplo “Capítulo 1: Feudalismo”; “Capítulo 2: Os francos”; “Capítulo 3: Os bizantinos”; “Capítulo 4: Os árabes e o islamismo”. A terceira edição, por sua vez, propõe outra organização e divisão do conteúdo além de uma diagramação que conta com imagens já no “Sumário”. O conteúdo está dividido em Unidades as quais são subdividas em capítulos. Os títulos das Unidades são grandes temas que sugerem um tipo de abordagem para a construção dos conceitos e eventos listados em cada capítulo. Por exemplo: a Unidade “Ética na política” corresponde aos capítulos intitulados “O fim da URSS e a democratização do leste europeu” e “A Nova Ordem Mundial”.

Essa mudança de Índice para Sumário não parece ser uma simples troca de termos. A particularidade que a semântica de cada palavra carrega está associada aos possíveis fatores que motivaram autor e editores a realizar a alteração. Um dos princípios do último edital – Convocação 02/2015-CGPL: Edital PNLD 2017 – sintetizado no guia do livro didático de 2017 é:

É urgente e necessária a desconstrução de noções acerca do livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda a informação sobre o passado, informação essa que deve ser prontamente memorizada pelos educandos, em sequências lineares que dispensam a análise de processos. Essa representação está relacionada à ideia de aprendizagem como transmissão de conteúdos alijados do cotidiano dos estudantes, descolados da vivência temporalmente situada.

Pressupõe-se que o livro didático seja estruturado de modo a garantir a abordagem de temas, problemas e situações significativas para estudantes brasileiros em diferentes realidades escolares, com abordagens renovadas, inclusivas e à luz das tendências atuais do pensamento histórico, tendo como centralidade a formação de sujeitos imersos nessa realidade social contemporânea. (Edital PNLD 2017 – grifos meus).

Os grifos que faço nas duas citações são para destacar o princípio orientador do Edital que alerta para a importância de desconstruir a ideia de que o livro didático precise ser um “depositário de conteúdos conceituais” (PNLD 2017). O uso de “Índice” - palavra que se refere a um tipo de listagem - no formato disponível nesta primeira edição, poderia sugerir exatamente aquilo que o edital repreende, isto é, uma lista de conteúdos sem ligação com a “realidade social contemporânea”. A palavra “Sumário”, por sua vez é usual das publicações acadêmicas e normalmente indica muito mais uma localização de temáticas dentro do texto do que uma simples listagem. Por isso a readequação das últimas edições parece mais condizente com as orientações do PNLD.

Esse aspecto que destaquei, parte de uma hipótese sobre o motivo da troca de “Índice” para “Sumário” nas edições da Coleção baseada no fato de que o PNLD remodela o perfil dos livros didáticos. Nesse sentido, a hipótese é pertinente para exemplificar que as edições dos livros didáticos se alteram em conformidade com os editais do PNLD que por sua vez admite que “cada edital de avaliação representa um acúmulo de saber e de avaliação qualitativa de processos anteriores” (guia do livro didático 2017), ou seja, faz parte do mecanismo da produção dos livros didáticos e do órgão avaliador a reelaboração de seus princípios e abordagens a partir das especificidades e transformações das prerrogativas das disciplinas e a partir das demandas sociais.

Como a coleção História, Sociedade e Cidadania se apresenta aos seus leitores

É comum que os livros didáticos se apresentem aos alunos e professores. Essa apresentação não se dá apenas como uma introdução aos assuntos sobre os quais o texto irá tratar - como é recorrente em outros tipos de impressos. As páginas iniciais do livro didático consistem em orientar os leitores a fazerem o uso para o qual o livro foi pensado por seus autores e editores. Como já mencionada, mesmo no “Sumário” existe uma sugestão, a partir dos títulos dados às Unidades, para abordagens possíveis dos conteúdos

listados nos capítulos. É válido observar essas sugestões iniciais porque elas indicam as expectativas dos produtores dos livros – autores e editores – essas expectativas que existem em qualquer texto são mais diretas no livro didático.

A seção “Blog da turma” da Coleção propõe a elaboração de um blog cujo conteúdo partiria das atividades prescritas no livro. Essa proposta parece ter como objetivo tornar o aprendizado mais dinâmico e promover maior envolvimento dos alunos. Boulos Jr. a justifica como “uma alternativa para o desafio de mobilizar os alunos a produzirem e apresentarem uma pesquisa de maneira mais atraente” o autor ainda considera que “as novas gerações têm familiaridade com as tecnologias e as redes sociais” (BOULOS, 2015, p. 7). Desse modo o autor estabelece regras e para a produção do blog e sugere uma divisão de equipes para viabilizar o trabalho.

Baseado ainda na ideia de familiaridade com as novas tecnologias e as redes sociais, sugere-se também que o blog seja um meio de comunicação interna e ajuste de calendários tanto das atividades rotineiras da classe como dos eventos da escola. Apesar de oferecer vários detalhes sobre a organização para a produção do blog, não está disponível nesse projeto digital um manual técnico para sua efetiva elaboração e publicação *online*. Essa observação não é simples crítica inoportuna, antes é uma intervenção para um aspecto importante sobre a comunidade de leitores pertinente a essa investigação. Uma vez que este livro se dirige a alunos majoritariamente das escolas públicas brasileiras¹⁰ é preciso contrapor os fatores ‘acesso’ e ‘familiaridade’ no que se refere às novas tecnologias.

É preciso ter cautela quanto a premissa da familiaridade de crianças e adolescentes às novas tecnologias porque em muitos casos ela é inconsistente visto que muitos dos nossos alunos das escolas públicas não têm acesso à *Internet* ou mesmo a um computador próprio. Na maioria dos casos o acesso ao computador se restringe às poucas aulas nas salas de informática cujas estruturas nem sempre atendem à demanda. No que se refere aos alunos com quem trabalho, a maioria deles tem acesso à *Internet* pelo celular, dispositivo que viabiliza usos, mas não a produção. Em outras palavras o celular é um dispositivo de acesso a informação e serviços. É possível utilizar aplicativos e acessar

¹⁰ O PNLD transformou o mercado editorial no Brasil. A partir dessa regularização estatal o principal cliente das editoras passa a ser o Estado, isto é, os estudantes das escolas públicas.

redes sociais, mas poucas são as possibilidades ou praticidades para se produzir sistemas semelhantes ou mesmo *sites* e *blogs* por meio dele.

Essa sugestão inicial de como utilizar o livro é algo comum nos livros didáticos e essa abordagem não é tão recente. Atualmente, a Coleção de Boulos é um exemplo de proposta didática que busca atender aos interesses e formas de expressão da juventude que utiliza o livro, no caso pelo uso da *Internet* e das redes sociais. Muitos outros livros atuais fazem a mesma proposta. Pode se dizer que pelo menos desde a década de 1970 os livros didáticos apresentam-se a si mesmos não apenas como um instrumento de didatização do conhecimento, mas também como ferramenta que desperte no aluno o interesse e o prazer nos estudos escolares a partir de recursos que sejam atrativos e contemporâneos a sua cultura juvenil.

A própria FTD – editora da Coleção História Sociedade e Cidadania – que publicava na década de 1960 livro “História do Brasil”, de Euclides Pereira, buscava manter o baixo custo da edição do livro didático sem abrir mão de que ele fosse um material atrativo. Ocorria que a impressão de imagens nos livros exigia a utilização de um papel de melhor qualidade. A solução da editora foi produzir um livro sem imagens, mas no qual ‘havia um espaço a ser completado pelo aluno com a figura correspondente, que acompanhava o livro’ (MÁSCULO, 2008). Nas orientações do livro a editora indicava seu interesse em fazer mexer com as motivações dos alunos:

Uma inovação que fizemos nesta HISTÓRIA DO BRASIL, 1ª Série, dando ao aluno real interesse e atraente motivação no estudo de nossa História. (MÁSCULO, 2008, p.64) - Grifo meu.

A análise de José Cassio Másculo sobre os livros didáticos da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, lançada na década de 1970, pela Companhia Editora Nacional, para a disciplina de História, aponta para esse interesse, tanto das editoras do período, quanto dos autores em fazer do livro didático um material que mobilizasse os alunos de maneira que aprendessem não apenas pela obrigação escolar, mas sobretudo pelo prazer do conhecimento. Másculo descreve a criação da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda como um projeto inovador tanto do ponto de vista editorial quanto do conteúdo que tinha como objetivo ser um instrumento de valorização dos alunos e dos professores. Quanto ao conteúdo, houve a preocupação de aproximar a academia do Ensino Secundário, por meio

de uma linguagem simples e acessível, com estrutura didática. Para tal objetivo, a escrita dos textos e exercícios contou com a autoria de professores da USP, de uma professora do ensino regular além de ter o peso do nome de Sérgio Buarque de Hollanda como último revisor dos textos (MÁSCULO, 2008).

No que se refere a materialidade do livro houve mudanças editoriais significativas que influenciaram e inovaram a edições de livro didático desde então. Alteraram o tamanho do livro, utilizaram papel de qualidade, em capa dura cujas ilustrações representava o conteúdo curricular que o livro carregava. A diagramação do livro também era nova no que se refere a materiais didáticos. A proposta era fazer uma diagramação que facilitasse a leitura e que fosse semelhante às revistas da época. Másculo argumenta que esses recursos editoriais foram empenhados não apenas com objetivos comerciais, mas que havia sim uma proposta de fazer algo inovador e atrativo para despertar o interesse dos alunos em estudar a partir daquele material. Haja vista a participação direta dos autores na diagramação e na proposta de utilizar muitas imagens como recurso didático e estético.

A Coleção usou os mais variados tipos de imagens: desenhos, fotografias de monumentos e localidades – muitas produzidas pelos próprios autores – mapas, também produzidos pelos autores, reprodução de obras de arte, entre outras. A utilização de tantas imagens associado a qualidade dos textos, ao bom material empregado na produção do livro e da diagramação inovadora se justificavam pela proposta de se valer de um recurso estético atraente aos estudantes que, ao mesmo tempo, fosse eficiente para os professores ministrarem suas aulas. Másculo avalia que havia uma preocupação em reproduzir as obras [de arte] de maneira a considerar não apenas o seu caráter histórico como também estético. Evitando que as imagens fossem apenas ilustrações dos textos. (MÁSCULO, 2008). Lançar mão de muitas imagens nos livros foi um recurso feito com a responsabilidade de não ser apenas um aparato editorial atrativo, mas também um facilitador de análises para a construção das aulas.

Assim como atualmente recursos digitais são sugeridos e utilizados pelos livros didáticos como elemento para despertar interesse dos alunos, a diagramação moderna e de qualidade da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda também almejava esse objetivo. Segundo Másculo, “Essa diagramação semelhante a revistas da época conferia aos livros didáticos um aspecto moderno e familiar para seus leitores” (MÁSCULO, 2008). O autor ainda faz uma citação de uma das consultoras da Coleção Sérgio Buarque de Hollanda, a

professora Laima Mesgraves, que sintetiza essa proposta: “(...) achávamos que isso educaria o aluno, que ele se sentiria valorizado porque tinha uma coisa bonita nas mãos” (Mesgraves *apud*: MÁSCULO, 2008, p.37)

Apostar no “familiar” e no “belo” continua sendo um dos principais recursos do livro didático para atrair o interesse dos estudantes e, portanto, para construir um mecanismo de leitura específico desse tipo de impresso. Desde a suas apresentações iniciais estão disponíveis – de maneira muito mais direta que em outros livros – os roteiros e abordagens que o próprio livro requer. Essa normatização aposta em seus próprios mecanismo internos e na premissa de que conhecem os ‘interesses dos alunos’ para estabelecer o uso ideal do livro didático. A partir disso ficam as questões: o aluno se sente valorizado por ter em mãos um livro didático no qual foram empregados vários recursos para que fosse um material de qualidade? E ainda: Se é fato que alunos se sentem valorizados pela realidade do acesso ao livro, tal valorização desperta nesse aluno o tipo de uso ideal que o próprio material imprime a partir de seus textos e diagramação?

Uma das propostas dessa investigação é se aproximar dessas questões no sentido de destacar como os alunos utilizam esses livros. Certamente o uso do livro didático tem como intermediários os condicionamentos das salas de aula, os modos de uso proposto pelos professores e o significado que esse material tem dentro da cultura escolar. Por isso penso ser relevante também apontar os aspectos mais evidentes das motivações que levaram nós professores a escolhermos a Coleção História Sociedade e Cidadania. Obviamente as motivações de cada um não podem ser relatadas de maneira precisa, mas é possível destacar alguns fatores a partir de nossas conversas sobre a Coleção.

A escolha do coleção História Sociedade e Cidadania

No final do semestre de 2016 os professores fizeram a escolha das coleções que seriam adotadas a partir do 2017. Ao que parece nenhum de nós acessou o guia de livros didáticos oferecidos pelo FNDE e PNLD/2017. A escola recebeu exemplares de todos as Coleções aprovadas do guia e nós tivemos um período de trabalho para avaliarmos os livros e fazermos nossa escolha. Na ocasião, nós éramos três professores de história com aulas atribuídas nesta disciplina – pois a quarta professora história exerce o cargo de POSL na Sala de Leitura. Não foi possível fazermos todo o processo de escolha de maneira coletiva porque nossos horários não coincidiam. Desse modo eu, que no período da manhã tive acesso aos livros antes de meus colegas, fiz a sugestão de escolha de duas

Coleções e tive que escrever um pequeno relatório justificando minhas impressões sobre elas. Esse modo de fazer a seleção foi sugerido pela orientadora pedagógica para que de alguma maneira os professores pudessem dialogar sobre a escolha dos livros.

A Coleção História Sociedade e Cidadania já era conhecida pela maioria de nós e por isso não foi difícil chegar a um consenso. Embora a professora de história que ingressou na escola em 2017 - e por isso não participou da escolha - não tivesse demonstrado muito entusiasmo com a nossa seleção, visto que ela trabalhara com esta mesma coleção na escola na qual esteve anteriormente da rede estadual de ensino. Sua crítica a coleção é que ela não apresentava muita novidade a cada edição, as únicas alterações mais evidentes eram as capas. Entretanto, a diagramação de característica colorida, as muitas ilustrações, a letra grande, os muitos mapas, os textos curtos e objetivos são aspectos que de alguma maneira contemplavam os fatores de seleção para cada maioria de nós. A Coleção não disponibiliza muitos documentos. Entretanto, mesmo sentindo falta de documentos históricos impressos mais variados como cartas, documentos oficiais, charges, fotografias etc., é possível que a característica dinâmica do livro tenha influenciado nossa escolha. Esta característica dinâmica que atribuímos ao livro refere-se aos textos curtos em letras grandes que permitem uma leitura coletiva que não rouba todo o tempo de aula, mas que permite ainda um tempo de debate, reflexões, exemplos, analogias, de interrupções para questionamentos, para questões de indisciplina etc.

Pessoalmente, uma característica bastante singular do livro que afetou minha escolha foi a sua seleção de imagens. A Coleção História Sociedade e Cidadania tem uma preocupação bastante clara de evidenciar negros e mulheres na história.

Para além de cumprir estritamente a lei 10.639/03 disponibilizando no livro conteúdos de história da África e seus descendentes, a Coleção procura captar a essência da lei que é o combate ao racismo, sobretudo por meio das imagens. Os quatro livros da coleção investem em muitas imagens de pessoas negras. Imagens que valorizam suas características estéticas, seu protagonismo histórico e em alguns casos o heroísmo. A Coleção busca fugir das ilustrações clássicas de Debret e tantos outros europeus que nos livros didáticos relegam os negros sempre a condição de escravos e subalternos. Há uma preocupação clara de colocar imagens de pessoas negras e indígenas em situações diversas tanto do cotidiano quanto de eventos da história destacando sua presença e protagonismo como parte não só da história, mas também da cultura brasileira.

Os textos dos livros da Coleção, consequentemente, seguem a mesma proposta, contudo a eloquência das imagens e a diagramação que evidencia os títulos das unidades e capítulos são muito mais significativos no sentido de tal abordagem.

O texto-base e singularidades da coleção História Sociedade e Cidadania

A estrutura interna dos textos é organizada em “Abertura de Unidade” e “Abertura de capítulo” seguidos dos textos que expõe os conteúdos e temas os quais são interrompidos pelas diversas imagens e pelos boxes “Para refletir” e “Para saber mais” – textos complementares que oferecem mais informações e propostas de discussão sobre o tema. As “Aberturas de unidade” são tituladas com letras grandes coloridas e disponibilizam uma imagem que ocupa boa parte da página acompanhada de um texto curto em negrito. O texto se dirige ao aluno oferecendo poucas informações sobre a imagem, priorizando questões que estimulem no aluno uma observação mais atenta e uma desconstrução de estereótipos.

A “Abertura de capítulos” é semelhante a “abertura de unidade”, há uma imagem que ocupa quase a página inteira, acompanhada de texto curto em negrito com questões para análise da imagem. Os textos que explanam o conteúdo funcionam como apresentação de conceitos os quais estão destacados em negrito. A leitura do texto é direcionada para que sua finalidade sejam as palavras que aparecem destacadas. Esse tipo de texto que apresenta conceitos é mais comum nos livros relativos ao 6º e 7º anos nos quais há bem menos narrativas que nos livros de 8º e 9º ano. Esses últimos contam muito mais histórias: histórias da Revolução Francesa, da Revolução Industrial, das independências das colônias na América, ou seja, há uma quantidade significativa de narrativas que não necessariamente condicionam a leitura para percepção de um conceito. A construção dos conceitos históricos pertinentes a essas narrativas fica a cargo da condução da aula do professor juntamente com seus alunos. No caso dos livros de oitavo e nono ano que oferecem mais narrativas, o livro sugere os conceitos que podem ser destacados a partir dos títulos das unidades e dos capítulos.

Há poucas narrativas nos textos do sexto e sétimo ano. Os textos informam datas, localizações, informa sobre povos, origens, línguas, etnias, características culturais, conjunturas históricas (situando espaço e tempo) e aspectos semelhantes. Toda essa

construção textual informativa se configura de maneira a destacar conceitos que são uma preparação para os conteúdos do oitavo e nono ano.

Para citar alguns exemplos, já nas primeiras dez páginas do primeiro capítulo do livro do sétimo ano os textos destacam os termos e conceitos: “processo de ruralização”, “colonato”, “*comitatus*”, “consuetudinário”, “dinastia” e “carolíngia”. São pouquíssimas as narrativas nessas primeiras páginas. Os textos são basicamente informativos. O livro do sexto ano também se vale do mesmo recurso textual. A primeira unidade inteira oferece textos descritivos e informativos que se dirigem ao aluno a fim de explicar: o que é a disciplina de história, o que é tempo, o que é fonte histórica, qual é o trabalho do historiador, o que é cultura e qual é a divisão tradicional dos períodos da história.

É notório, que os textos narrativos são os mais apreciados pelas crianças. Os poucos textos narrativos – no caso dos livros de sextos e sétimos anos - com os quais trabalhei em aula, foram os mais bem aproveitados pelos alunos. Ao folhear os livros da Coleção várias e várias vezes para produzir essa descrição percebi que as aulas mais memoráveis, executadas a partir do livro, foram aquelas que se fizeram a partir dos poucos textos narrativos que ele disponibiliza.

No que se refere ao sexto ano, o que parece ter ficado foram narrativas como as do fragmento do texto de Aracy Lopes da Silva que descreve a infância e adolescência de uma criança indígena; a narrativa mitológica da origem de Roma que descreve a história de Rômulo e Remo; a narrativa da infância e educação militar espartana e a saga heroica dos irmãos Tibério e Caio Graco na luta pelos interesses dos plebeus durante a República romana. Esses textos narrativos possibilitaram aulas mais reflexivas uma vez que os alunos se interessaram pelas narrativas apresentadas no livro. No caso dos sétimos anos, uma das aulas com maior interesse e participação foi a que utilizei o livro “*Sundiata: o leão do Mali*”, de Will Eisner, que utiliza quadrinhos para contar a origem da nação do Mali. Li o livro para os alunos dividindo a narrativa em duas aulas. Mesmo sendo difícil a visualização dos quadrinhos, pois o livro estava em minhas mãos, os alunos se deixaram apreender muito mais pela leitura. É curioso que o texto do livro que apresenta a nação do Mali, mesmo chamando atenção para o aspecto da cultura oral dos povos africanos, não ofereça poucas narrativas para abordar o tema. Há apenas uma narrativa na seção de exercícios

O destaque para o fato de haver poucas narrativas nos livros didáticos de história sobretudo nos volumes do 6º e 7º ano não é uma sugestão para adoção de uma abordagem que tome a narrativa como uma totalidade no sentido de que ela em si explique processos históricos. Entretanto, entendo que o discurso narrativo, sobretudo para a criança, é um instrumento de aproximação para a leitura do impresso que pode ser o ponto de partida para a reflexão e consequente construção de conceitos e análise crítica da elaboração do conhecimento histórico. A narrativa não precisa encerrar-se em si mesma como ocorre nas pretensas e excludentes histórias dos “heróis” e dos “eventos notáveis”, mas a narrativa pode sim ser oferecida como ponto de partida para determinado tema ou conceito. O papel de encaminhar, desnaturalizar e estimular apropriações das narrativas podem ser sugeridas pelo livro didático, mas certamente elas serão efetivas quando mediadas pelo professor.

A Coleção História Sociedade e Cidadania compõe livros de qualidade estética, diagramação e linguagem que favorecem uma leitura fluida, direta e agradável. Há uma preocupação clara em destacar o protagonismo das populações negras e indígenas na história do Brasil, sobretudo por meio das imagens. Além disso os livros da Coleção também buscam evidenciar sujeitos históricos que durante muito tempo foram preteridos nos textos dos livros didáticos como é o caso das mulheres. Os livros da coleção destacam a participação efetiva das mulheres em muitos processos históricos. Esses aspectos justificam a escolha da Coleção como material didático de apoio pelo grupo de professores do qual faço parte. Entretanto, essa apresentação inicial da Coleção tem como proposta não a apologia ou crítica do material. A intenção é inteirar o leitor das características gerais dos livros da Coleção para que seja possível estabelecer cumplicidade entre autora e leitor durante os próximos capítulos, quando esta apresentar suas impressões sobre os usos que os alunos fazem do livro.

Livro didático de história: pragmatismos e construção do conhecimento histórico

De maneira geral, é possível afirmar que uma das preocupações dos conteúdos dos livros didáticos de história é apresentar conceitos. Os conceitos históricos são o cerne dos textos e dos exercícios oferecidos pelo livro. Os textos são editados de maneira que o aluno possa identificar - sem precisar deter-se em uma leitura mais atenta - palavras em negrito que não expressam um objeto ou algo com sentido particular determinado; tratam-se de conceitos cujo sentido suporta um acúmulo de conhecimento sobre aspectos abstratos os quais, fora da disciplina de história, podem assumir outros sentidos. Os termos tempo,

mudanças, permanências, calendário, civilização, Estado, Feudalismo, Absolutismo, Liberalismo etc. são alguns exemplos de conceitos destacados no texto por meio de recursos editoriais.

Os eventos históricos são a segunda preocupação do conteúdo do livro e por isso também estão destacados. As narrativas dos textos do livro didático são construídas em função de conceitos e eventos históricos. Os eventos podem estar ressaltados na forma de título das narrativas – títulos que são impressos em cores e tamanho diferentes do restante do texto; ou que também podem estar destacados no meio do texto a partir de recursos de edição como a função **negrito**. Visto que os conteúdos dos livros de história são organizados a partir de uma prescrição que segmenta e periodiza os processos históricos de acordo com o sistema seriado escolar – cada ciclo ou série aborda um período da divisão tradicional da história europeia: “‘pré-história’, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea” – a construção e edição do texto didático está em função de oferecer ao aluno uma sequência de conceitos e eventos que obedeçam uma lógica dentro dessa periodização.

Associado a esses dois fatores que orientam as narrativas dos livros didáticos – os conceitos e eventos históricos – estão as proposições do autor e do editor que estão orientadas e cerceadas pelas prescrições do PNLD. Grosso modo, poderíamos dizer que um fator convergente entre as três prerrogativas – autor, editor, PNLD – é a proposta de fazer com que o aluno se aproprie desse conteúdo oferecido pelo livro e seja capaz de ter autonomia de pensar historicamente, se enxergar como sujeito histórico e acumular um mínimo de conhecimento sobre os processos de formação social, cultural, política e econômica do seu país. Para contemplar esse terceiro aspecto do conteúdo do livro didático de história, são utilizados os exercícios, os *boxes* e a iconografia. A partir desses recursos os construtores do livro oferecem ao aluno a possibilidade de reflexão dos conceitos e eventos apresentados.

Essa forma de construção do livro didático é uma obra prima editorial. Ela consegue organizar por meio de uma linguagem específica processos históricos complexos. Além disso, a configuração lúdica do livro facilita a aceitação desse material por parte de professores e alunos. No entanto, com todos esses recursos, e mesmo sendo um material didático presente na escola – constituinte da Cultura Escolar – parece que o conteúdo do livro didático de história não é apropriado pelos alunos da maneira esperada. A apropriação que os alunos fazem do livro é pragmática. Ela é tão pragmática quanto a

organização e configuração do próprio livro. Na maioria das vezes os alunos não aprendem conceitos e eventos a partir dos livros. Por meio dos livros, eles são condicionados a atender a lógica de identificar palavras em negrito e usa-las para responder aos exercícios.

Pode-se dizer que o livro didático – dentro da lógica da Forma Escolar – é um dos meios pelo qual as sociedades letradas buscam viabilizar a transmissão de símbolos, valores éticos, sociais, preceitos políticos, econômicos etc. Em outras palavras, o livro didático decorrente da estrutura da Forma Escolar é a concretização da dinâmica de objetivação do conhecimento. Essa dinâmica que categoriza, classifica e periodiza conhecimentos são próprias das sociedades letradas. Essa premissa parte dos argumentos da obra de Jack Good e Ian Watt, “*As consequências do letramento*” que, ao propor explicar a expansão, influência e a permanência da cultura grega nas sociedades ocidentais, incorre na comparação das formas de transmissão cultural entre sociedades letradas e não letradas. Os vários aspectos que diferenciam esses dois tipos de sociedades - no que se refere a produção e acúmulo de conhecimento - podem esclarecer as tensões relacionadas a produção de conhecimento dentro da sala de aula.

Jack Good e Ian Watt consideram que o estudo formal do passado e do presente estão baseados na língua e no desenvolvimento da escrita. Nesse sentido a perspectiva tradicional sobre a cronologia estabelece o início da escrita como o início da história. No que se refere a linguagem, é correto dizer que a linguagem possibilita ao ser humano uma forma de organização social complexa e variada. Enquanto os animais se organizam de maneira instintiva, a organização social humana é aprendida e transmitida por meio da linguagem. Quanto ao desenvolvimento da escrita, os autores propõem ponderar sobre pelo menos duas questões. Uma delas é questionar até que ponto pode-se considerar sociedades que produziam pictografias e sinais gráficos como sociedades letradas. A outra questão é fazer uma análise crítica da dicotomia tradicional entre sociedades letradas e não letradas cujo termo recorrente é simplesmente classificar em civilizada e não civilizada.

A partir do princípio de que a linguagem é o aspecto principal da habilidade de organização social humana, Goody e Watt descrevem como a tradição cultural é transmitida em sociedades não letradas. As sociedades não letradas legam aos seus membros sua tradição apresentando as condições materiais disponíveis ao grupo – espaços e recursos – e transmitindo meios padronizados de atuação por duas vias: a

imitação (alimentação, cultivo da terra, educação das crianças etc.) e transmissão verbal. Esta última resulta da demanda de trazer à tona elementos mais significativos como ideias de tempo, espaço, visão de mundo e aspirações. Nas palavras dos autores,

(...) a continuidade das categorias de compreensão é assegurada pela linguagem, que é a mais direta e compreensiva expressão da experiência social do grupo (GOODY; WATT, 2006, p.14).

Esse caráter consistente da linguagem não pôde ser superado pela escrita. A linguagem verbalizada - ou até mesmo as significações possibilitadas pelo corpo – não pode ser prescindida porque é inerente às formas de aprender humana.

A natureza da comunicação oral, explicam Goody e Watt, consiste numa relação direta entre símbolo e referente. O sentido de cada palavra acompanha situações concretas, gestos e tons de voz que se combinam e dão sentido denotativo e conotativo às palavras. Como não há a materialidade do registro nas sociedades não letradas, as tradições sociais são armazenadas na memória e a memória individual é mediada pela herança cultural que por sua vez tem mais traços do presente que do passado. Antes de expor a relação entre presente e passado em culturas não letradas é válido considerar que se o funcionamento da comunicação oral são parte da natureza humana, o acréscimo do registro escrito ou mesmo a substituição total da produção de conhecimento não letrado pelo letramento é uma ruptura na forma natural de conceber o mundo, portanto na forma de produzir conhecimento.

Segundo Goody e Watt, as formas de lidar com a memória nas sociedades não letradas têm caráter homeostático, isto é, tendência de adaptar as narrativas da tradição oral conforme as relações sociais existentes no presente. Como não há materialidade da produção do conhecimento não existe espaço para contradição. O ajuste ao presente promove estabilidade, equilíbrio. A lógica do conhecimento nas comunidades não letradas consiste em manter a coerência com o presente, e não estabelecer uma comparação entre presente e passado. “*A confirmação do passado [...] depende de uma sensibilidade histórica*” que por sua vez depende de registros escritos. (GOODY; WATT, 2006).

As sociedades babilônicas, egípcias e fenícias desenvolveram formas de escrita que abriram os precedentes das organizações sociais da cultura letrada, como a hierarquia entre os que acessam o letramento e os não tem acesso a ele. A complexidade do sistema

escrito, sobretudo, o não fonético, acaba sendo apropriada por um grupo pequeno que passa a exercer domínio sobre a sociedade. O controle se dá a partir da possibilidade, originada na escrita, de reificação da ordem social e da ordem natural. Entretanto, enquanto a escrita não fonética reifica apenas itens no repertório, como os comportamentos coletivos, a escrita fonética pode oferecer elementos que simbolizem a interação humana; podem documentar reações pessoais. Esse é o trunfo da sociedade grega.

O processo de expansão da sociedade grega está ligado ao processo de transição para uma sociedade alfabetizada. A cultura alfabética difundida estabelece o surgimento do *‘senso do passado humano como uma realidade objetiva’* (GOODY; WATT, 2006). No caso das sociedades gregas, a primeira consequência do letramento foi o estabelecimento das diferenciações entre passado e presente; história e mito. Os poemas de Homero tiveram importante papel na inauguração da consciência dessa distinção. A consequência desse movimento foi um acúmulo cada vez mais complexo de conhecimento o qual é capaz de enxergar as inconsistências de produções anteriores, além das mudanças e permanências que por fim estabelecem a ideia de cronologia.

Em síntese as sociedades não letradas transmitem sua tradição cultural por meio da conversação face a face. Tendem a proporcionar uma coerência entre passado e presente sem muitos desafios, porque não há uma rejeição coletiva deliberada a uma reinterpretação do dogma social. As sociedades letradas por sua vez, mesmo sem abrir mão dos aspectos da conversação, está absorta no senso de mudança e de atraso cultural. A difusão da cultura escriturária abriu um leque de possibilidades que explicam a influência do pensamento grego ao longo dos séculos.

Goody e Watt apresentam as ressalvas que Sócrates tinha– segundo os diálogos de Platão - quanto ao entusiasmo da produção de conhecimento materializado na escrita: *“Escrever é superficial em seus efeitos, porque ler livros pode dar um sentido plausível de conhecimento que, na verdade pode ser atingido apenas por perguntas e respostas orais; e tal conhecimento, em todo caso, só se aprofunda quando é escrito na alma do estudante”*. (Platão apud: GOODY; WATT, 2006, p. 49). Essa premissa, expressa muito bem a tensão entre aquilo que é próprio da oralidade – inerente a sociedade humana – e as limitações do escrito, no sentido de ser eficiente, no processo de aprendizado escolar.

Não há dúvidas de que a leitura é uma apropriação e que a partir dessa apropriação o conhecimento é construído. No entanto, a ruptura entre os modos de aprender da oralidade para os modos de aprender do letramento, imposto pela escola, é resistido diariamente pelos alunos. A forma escolarizada de transmissão das tradições culturais altera ainda mais as formas da oralidade porque a escola supõe uma disciplinarização dos corpos, do espaço e do tempo. Nesse sentido o livro didático é mais um condicionante das maneiras de aprender. A configuração hermeticamente orientada desse tipo de livro é o ápice da categorização do conhecimento.

Observando os alunos e o uso que eles fazem do livro didático é muito claro que a finalidade da leitura não pressupõe compreensão completa do texto, curiosidade ou obtenção de informações sobre um tema. A leitura individual do livro didático, na maioria dos casos, é caótica porque não se trata de uma leitura de orações que formam parágrafos, os quais tem uma coerência interna que resulta numa narrativa. As formas de leitura são na verdade a prática de garimpar no texto as palavras – conceitos e eventos – que ofereçam a “reposta” do exercício proposto no próprio livro.

Então, mesmo que o livro didático não apresente como proposta de atividades um questionário tradicional, quando um aluno vem até a minha mesa tirar dúvida sobre um exercício, provavelmente, a dúvida consiste em pelo menos um de dois problemas: problema número 1 - ‘não achei a resposta’; problema número 2 - ‘não entendi a pergunta’. Quando a dúvida se refere ao problema número 1, a ajuda que este aluno espera é que eu indique a página do livro na qual está a resposta ou – no caso de ter encontrado a página – ele quer saber se para responder ao exercício é necessário ‘copiar daqui até aqui’. No caso do aluno que não compreendeu o enunciado, na maioria das vezes, não é uma questão de compreensão da escrita; o que ocorre é que ele não encontrou a ‘palavra-chave’ que faz relação direta entre o enunciado do exercício e os títulos e conceitos destacados nos textos do livro.

Essa forma pragmática de lidar com a atividade ignora totalmente a proposta de reflexão oferecida pelo livro e adotada pelo professor. As atividades consistem muitas vezes em analisar um documento histórico; emitir opinião sobre determinado processo; descrever processos considerando variedades de fatores etc. No entanto, o movimento dos alunos é contrário. Da mesma maneira que se adaptaram a cumprir horários e a permanecer sentados boa parte do tempo na escola, também se adaptaram a cumprir o condicionamento de leitura do livro didático. O livro didático aprimorou um sistema de

organização e controle de aula tão consistente que ainda que sua proposta seja desenvolver conceitos históricos, sua própria estrutura inviabiliza uma apropriação autônoma da leitura.

Como muito bem afirmou Sócrates, “o conhecimento só se aprofunda quando é escrito na alma do estudante”, ou seja, se não houver uma intervenção dialógica a partir da leitura, a ação individual de ler não acontece – pelo menos não na lógica própria do texto. Somente a leitura coletiva também não sana a dispersão quanto ao escrito na sala de aula. São as intervenções, os comentários, os cortes e a possibilidade de diálogo em meio a leitura que podem abrir espaço para a construção do conhecimento.

As categorizações decorrentes do letramento aprimoraram as formas de conhecer. A epistemologia e a taxonomia, explicam os autores, são resultado do aprimoramento das técnicas intelectuais gregas as quais influenciaram as culturas letradas subsequentes. Enquanto na oralidade os conceitos são fluidos e alguns até indissociáveis, o letramento promoveu a ideia de um conhecimento construído e cumulativo que sugere poder alcançar a verdade, porque permite a elaboração de conceitos autônomos (Deus, Homem, Bom, Justo, Política, República etc.). O argumento dos autores é que o letramento ao estabelecer a isenção do passado em relação ao presente aperfeiçoou a distinção das formas de conhecer ao longo do tempo. O conhecimento pôde ser registrado, analisado, comparado e acumulado no escrito.

As considerações finais de Jack Goody e Ian Watt sobre as consequências do letramento abordam três aspectos: a síntese sobre o caráter organizacional das sociedades letradas e seus modos de transmissão da tradição cultural; a leitura e a escrita como meio de participação nas instituições republicanas e democráticas e a tensão entre o conhecimento escolarizado e o conhecimento proveniente da oralidade construído no cotidiano do grupo de pares dos alunos. A partir dessas considerações é que pretendo aproximar os argumentos dos autores a algumas questões que considero implicadas nas práticas da leitura do livro didático de história.

A expressão por meio da escrita é desprovida de totalidade, argumentam os autores. Como discorrido acima, o letramento traz à tona as rupturas e inconsistências entre passado e presente. Na tradição oral, habilitam-se partes da história a ser preservada, não há sobrecarga das recordações.

Não é assim na tradição letrada, pois dada a falta de recursos de adaptação inconsciente e a omissão que ocorrem na transmissão oral, o repertório cultural pode apenas crescer: há mais palavras do que qualquer pessoa conhece. (GOODY; WATT, 2006, p. 60).

As atualizações e a ‘amnésia estrutural’, própria da sociedade não letrada, permitem o acesso a um conhecimento pronto, acabado o qual possibilita a todos os indivíduos do grupo acessar a totalidade da tradição cultural. Nas sociedades letradas a falta desse sistema de eliminação impede o indivíduo de participar de maneira tão profunda do conjunto da tradição cultural. Se o conteúdo cultural da sociedade letrada está sempre crescendo, a sociedade letrada está sempre sujeita ao atraso cultural; por isso a necessidade da escola.

Se a escola é uma das principais formas de transmissão cultural das sociedades letradas, ela é também idealizada como a mediadora da participação do indivíduo na sociedade. Ela é responsável não apenas por transmitir um conjunto de tradições culturais, mas também de preparar esse indivíduo para um mínimo de participação nas estruturas estatais. A ideia de república e democracia modernas, legadas pela Revolução Francesa, tomam a escolarização laica e universal como oportunidade de inserção social. No entanto, existe uma tensão na escola que muitas vezes impede que essa apropriação das instituições públicas ocorra da maneira esperada. Ainda que as expectativas sobre o que se deve aprender na escola, tenham nuances relacionadas a posicionamentos políticos e ideológicos, a Forma Escolar é uma estrutura que no fim das contas viabiliza as formas de transmissão cultural da sociedade letrada.

A tensão presente na escola decorre do fato de que mesmo em uma cultura letrada, a tradição oral permanece, mesmo que de maneira primária. E esta forma de transmissão está sempre em descompasso com as várias tradições letradas. Se não fosse isso, argumentam Goody e Watt, a indústria de comunicação de massas teria um efeito muito mais drástico. As comunicações de massas não conseguem ser as únicas influências da tradição cultural porque o indivíduo, mesmo exposto à cultura de massas, é membro de um grupo cuja conversação oral é mais realista e ‘conservadora de tendência ideológica’. (GOODY; WATT, 2006). A escola está reduzida ao mesmo embate. O método letrado não se impõe com a mesma força que a transmissão oral.

Na sociedade letrada é muito mais fácil evitar a participação na tradição cultural, não apenas por conta dos efeitos profundos da conversação oral, mas também porque as categorizações do conhecimento letrado não têm relação direta com a experiência do indivíduo. Dentro da escola essa tensão é bastante perceptível. O conhecimento construído a partir da convivência familiar e com os pares é abruptamente rompido quando a criança é iniciada na alfabetização. Os conteúdos apresentados a partir da narrativa do livro didático, ainda que procurem oferecer uma relação com o cotidiano do aluno ou com elementos do presente não surtem tantos efeitos quando prescindidos da forma oral de aprender.

A partir dessas proposições é preciso levar em conta que, ainda que o livro didático seja um material consolidado na escola ele não poder ser tomado como protagonista do processo de construção do conhecimento histórico. Isso não é novidade para nenhum professor, no entanto quero chamar atenção para o fato de que a simples oralização do conteúdo do livro também não comunica de maneira a promover o interesse por esse conhecimento. É preciso encontrar maneiras de oferecer um caminho de transição que parta das formas orais de aprender para a forma que combine oralidade e letramento, visto que a objetivação do conhecimento na escrita possibilita aos seus indivíduos algo excepcional: o encorajamento do pensamento autônomo. Citando Jack Goody e Ian Watt:

(..) à medida que um indivíduo participa da cultura letrada, distinta da oral, a coerência que uma pessoa alcança é, em grande parte, o resultado de sua seleção pessoal, do ajuste e da eliminação de artigos de um repertório cultural altamente diferenciado; ele, claro, é influenciado por todas as várias pressões sociais, mas elas são tão numerosas que o padrão sai finalmente como individual. (GOODY; WATT, 2006, 69).

A autonomia para construção de conhecimento que o letramento, que a leitura e a escrita podem proporcionar é meio de transformação; como não existe uma completude do conhecimento, porque este é sempre crescente, é possível participar desse movimento de produção propondo outras maneiras de organização social, outros valores, outras apropriações dos espaços e dos recursos etc. Essa, provavelmente, é uma expectativa comum a todos os educadores que investem no processo de letramento de seus alunos.

Capítulo 3

OS LEITORES

Práticas de leitura contrastantes: as diferentes expectativas para a leitura do Ensino Fundamental I e II

Em *A ordem dos livros*, Roger Chartier estrutura algumas proposições que precisam ser consideradas quando se pretende abordar ou identificar práticas da leitura, comunidade de leitores e a história da leitura e dos livros. O enunciado de Chartier se faz em função de investigar como se deu o movimento de “ordenar o multiplicado número de textos que o livro manuscrito – e depois o impresso – colocou em circulação” entre o fim da Idade Média e o século XVIII. Isto é, verificar os processos de classificação e arrolamentos dos escritos os quais segundo o autor, transformaram e configuraram nossa relação com o texto. Para executar tal tarefa, Roger Chartier estabelece alguns componentes das relações que emergem entre os sujeitos que acessam o texto: produtores e leitores.

Essa relação é a premissa que pode estruturar as análises sobre as práticas da leitura de determinadas comunidades de leitores. De modo que Chartier a apresenta dizendo:

Por um lado, cada leitor é confrontado por todo um conjunto de constrangimento e regras. O autor, o livreiro editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva. Por outro lado, a leitura é, por definição rebelde, vadia. Os artifícios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas, e submeter as lições impostas são infinitos. (CHARTIER, p.7, 1994)

A premissa não apenas expõe os agentes envolvidos na relação, como estabelece o cerne da tensão: a prescrição dos que produzem os livros *versus* as infinitas apropriações que o leitor faz dos livros. A partir desse cerne, Chartier destrincha os aspectos dessa prescrição, ou ordem do livro. De acordo com o autor, o livro sempre instaura uma ordem, qual seja: ordem de decifração – código da grafia; ordem interior – forma como deve ser compreendido e ordem prescritiva – definida pela autoridade que permite sua publicação. Ainda assim, tais ordens não anulam a liberdade dos leitores. Não anulam as apropriações,

embora essa subversão não seja a mesma em todos os leitores ou em todas as épocas. Nesse sentido, a percepção dessa variedade de apropriações pode ser pista para “dar identidade aos leitores e sua arte de ler” (CHARTIER, p. 8, 1994).

A ordem do livro também implica o fato de que o livro é um objeto. Essa característica, mesmo que não possa determinar um sentido para o leitor, pode determinar seus usos. (CHARTIER, p.8, 1994). Essa segunda premissa é bastante reveladora quanto à relação do leitor com impresso, visto que, se no primeiro preceito, a ordem do texto nem sempre pode controlar a leitura, esse segundo - a materialidade - pode ter maior eficácia em sua pretensão prescritiva no que se refere aos usos do livro.

A terceira premissa – que decorre da primeira – é que os livros (os textos) não tem sentido estático. Porque seus significados tornam-se plurais a partir do encontro de uma ‘proposição com uma recepção’. Em outras palavras se é um fato que o escrito é durável, os sentidos que são atribuídos a uma obra dependem das expectativas e apropriações que os diferentes públicos fazem dela.

Certamente, os criadores, os poderes ou os experts sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca e distorce. (CHARTIER, p. 9)

Por isso, Chartier argumenta que as obras, ao peregrinarem no mundo social, serão ‘decifradas a partir dos esquemas mentais e afetivos que constituem a cultura’. Cultura, para o autor, se define em dois aspectos: o que emprega a estética e o intelectual; e aquele que se refere ao modo de vida de uma sociedade e como esta ‘pensa sua relação com o mundo’ (CHARTIER, p.9). Por essas definições, tem-se que a maneira como determinada sociedade se relaciona com livro ou lhe atribui significado afeta sua maneira de lidar, ler e usar o livro.

Considerando essas premissas quanto a relação entre os produtores do livro e os leitores, Chartier prossegue sua estrutura teórica dispondo alguns aspectos necessários para observação e identificação de comunidade de leitores. Partindo de Michel de Certeau, Chartier sintetiza: o escrito é durável, ao passo que a leitura, efêmera. Portanto, o desafio do historiador, que quer investir nesse tema, é racionalizar as práticas da leitura. Desse modo, Chartier define que a tarefa do historiador deve: verificar as variações dos ‘espaços legíveis’, isto é o ‘texto nas suas formas discursivas e materiais’ além de verificar sua

efetuação: ‘as leituras compreendidas como práticas concretas e como procedimentos interpretativos’. A partir dessa premissa metodológica, Chartier afirma que três polos definem o espaço dessa história: a análise dos textos (suas estruturas e objetivos); a história do livro e ‘as práticas que produzem usos e significados’. (CHARTIER, p.12)

Construir comunidade de leitores (...), observar como as formas materiais afetam seus sentidos, localizar a diferença social nas práticas mais do que nas diferenças estatísticas, são muitas das vias possíveis para quem quer entender, como historiador, essa produção silenciosa que é a atividades leitora. (CHARTIER, p. 27)

Valendo-se dessas premissas e estruturas metodológicas, nas próximas páginas propõe-se descrever e analisar a relação entre os sujeitos envolvidos no uso dos livros da coleção História Sociedade e Cidadania: a professora de história, os alunos e a edição dos livros - indicando alguns dos aspectos das prescrições desse último. Serão abordados também os discursos e as práticas que se referem aos papéis de mediação dos professores e dos livros didáticos na leitura realizada pelos alunos, bem como os limites dessas mediações. Além desses fatores, serão descritos outros aspectos da cultura escolar do Jardim Guarani que inferem na prática de leitura dos alunos e, finalmente, serão relatadas e analisadas algumas das práticas de leitura dos alunos observadas durante o processo desse estudo.

Relato de prática: o que é ser professora de história?

As primeiras adaptações e reflexões que tive que fazer, a partir dos primeiros contatos com turmas do ensino fundamental, estavam relacionadas a desconstrução de uma identidade *ser professora* que eu havia estabelecido para mim mesma a partir da graduação. Apesar de lembrar com carinho da minha professora de história durante o período entre a oitava série e o terceiro ano do ensino médio, jamais havia me ocorrido repetir, nem mesmo um relance, de suas ações quanto ao *ensinar* história. Sua postura rígida, seu caderninho de anotações – que naquele tempo dava uma sensação de que ela precisasse de uma “cola” – as avaliações extensas e trabalhosas... nada disso eu quis reproduzir enquanto professora. O perfil ao qual eu almejava, talvez, estivesse mais próximo ao dos professores de cursinhos pré-vestibular. Estes eram irônicos, faziam reflexões inteligentes, desconstruíam estereótipos, eram divertidos, quase celebridades.

No entanto, nem uma coisa nem outra. Eu cheguei a sala de aula como a recém formada em história que era. Cheia de *vícios* acadêmicos que nada tinham a ver com a escola.

Isso não foi consequência de um “mau” estágio. Pelo contrário, o estágio, entre outras questões, me fez olhar com muito mais reverência e empatia para minha professora dos tempos da escola. Suas práticas, vistas então a certa distância e mediada por muitas leituras, me pareceram eficazes ‘naquele tempo’ e ‘naquele espaço’ de outrora. Eu tinha um ‘*olhar*’ muito mais de historiador sobre as práticas da minha professora. Esse ‘*olhar*’ de historiador, suas metodologias, jargões, vocabulários e impulsos por desnaturalizações me acompanharam até a sala de aula.

Os vícios acadêmicos aos quais me refiro podem ser deduzidos a partir do fato de que eu passava em média quatro horas preparando uma aula que resultava em um roteiro de aula também de quatro horas, quando na realidade eu dispunha de apenas quarenta e cinco minutos. E mesmo quando tinha noventa minutos, aquela aula não ‘cabia’ naquela circunstância. Existiam rotinas e práticas que estavam estabelecidas antes de mim e antes mesmo daqueles alunos: a chamada, o tempo da acomodação nas carteiras, o controle de saída para ir ao banheiro e para beber água, a indisciplina, isto é, as resistências e tentativas de impedimento do cumprimento das regras escolares e/ou do planejamento da aula, as intervenções externas (avisos, atrasos etc.) a necessidade de uma diversidade de avaliações, as burocracias do diário do professor etc.

Além dessas rotinas, existiam ali, bem diante de mim, os alunos. André Chervel descreve de maneira muito assertiva esse fato contundente da prática docente: a reação da sua audiência, os alunos. Se, por um lado, as circunstâncias materiais estão ligadas aos conteúdos escolares - como foi mencionado por meio de Frago e Escolano - Chervel estende o argumento indicando que, por outro lado, existe o condicionamento muitas vezes ignorado nos estudos sobre história da educação: o aluno. Para o autor

O único limite verdadeiro com o qual se depara a liberdade pedagógica do mestre é o grupo de alunos que ele encontra diante de si. A recusa em admitir essa evidência está na origem de muitas das incompreensões das quais o corpo docente é por vezes vítima. (CHERVEL, p. 195, 1990)

Chervel, como quem celebra o engenho da atividade docente escolar, ainda afirma que

A atividade magistral geradora das disciplinas escolares se parece muito mais à do orador empenhado em convencer e em agradar do que à do professor de faculdade que, pela vigésima vez, lê suas notas ou recita as sílabas de um texto ajustado vinte anos antes. A pedagogia está, sob um de seus aspectos, próxima da retórica. Não essa retórica da cátedra professoral (...) mas essa parte da retórica, ou mais ainda, esse espírito da retórica que se empenha em se engalfinhar com o público para fazer penetrar ideias novas nos espíritos, afastando diante de si todos os obstáculos psicológicos ou epistemológicos e, para isso, tomando em conta, durante o percurso, as reações que se percebem nesse público.

O empenho em “se engalfinhar com o público para fazer penetrar ideias novas nos espíritos; tomando em conta as reações que se percebem nesse público” é prática rotineira do ofício docente. A minha inexperiência apenas inaugurou essa prática pois os anos seguintes não a estagnaram. Não é possível estagná-la enquanto se é de fato professor. Por isso, foi preciso me construir como professora. A prática acadêmica, juntamente com seus costumes tiveram que ser essencialmente referência e não modelo de atuação docente.

De volta ao relato do meu primeiro ano de docência: o fato é que meus alunos não compreendiam meu vocabulário, meu movimento na sala de aula, a maneira caótica como eu utilizava a lousa – sem data, sem divisão de espaço, sem tema, sem mencionar o número de linhas, as setas, os rabiscos etc. – enquanto para mim a lousa era apenas um suporte de representações da construção das ideias da minha exposição, para muitos dos alunos a lousa era *a aula*. A lousa, quando utilizada, deveria ser a representação da aula; ou era assim ou melhor não utiliza-la. Por mais que eu tentasse orienta-los que aquilo (os rabiscos) eram apenas um ‘movimento’ do que eu estava tentando comunicar e que o livro didático trazia as informações e os suportes que eles pudessem precisar, esse mobiliário, a lousa, tinha um peso muito mais contundente que o novo uso que eu queria dar a ela.

Depois de fazê-los sofrer por uns meses eu fui aprendendo sobre o tempo de aula, sobre os vocabulários, sobre o uso da lousa – que passava a evitar – sobre como era muito entediante me ouvir por mais de quinze minutos e sobre o livro didático. Nos meus planejamentos iniciais eu lia anteriormente o livro didático para verificar todos os conceitos que ele trazia sobre determinado tema para que aquilo que eu trouxesse para

aula, os alunos pudessem revisar no livro. O livro não era o suporte principal da aula. No entanto, diante do problema da discrepância entre roteiro planejado de aula e tempo disponível, o livro didático foi a solução.

A fragmentação e seriação que o livro propõe por meio dos textos e dos exercícios permitem um excelente encaixe ao tempo de aula. Mesmo porque em uma aula não se explica o que é o termo “Idade Média”, as vezes são necessárias algumas aulas expositivas, algumas reflexões, analogias, além da desconstrução que demanda a naturalização da “linha do tempo” da história europeia – ainda que esse exercício seja construir para desconstruir: *“existe essa ‘linha do tempo’; essa linha tem problemas, no entanto precisamos nos apropriar dela. Por que precisamos nos apropriar dela?”* Para responder a essa pergunta são muitas outras aulas. Enquanto isso, ocorrem as outras atividades da escola: palestras, passeios, festas, etc. que interrompem as sequências de aula e então novamente esse assunto precisa ser retomado. Se o processo de explicar e desconstruir as representações de ‘linha do tempo’ e ‘Idade Média’, por exemplo, não for mediado por uma fragmentação e seriação da exposição e da aula como um todo, o tema se perde.

Como já foi analisado no primeiro capítulo, o tempo escolar é fragmentado. Há tempo para todos os tipos de atividade e práticas na escola. Essa distribuição do tempo escolar se reflete em todas as esferas da rotina da escola, inclusive das aulas. O modo de apropriação e uso que a comunidade escolar faz desse tempo periodizado reflete no modo de apropriação e construção de conhecimento dentro da sala de aula. Há o tempo da chamada, o tempo da acomodação, o tempo da exposição de conteúdo ou da atividade proposta para aquele dia, e, portanto, há também o tempo e as etapas de aprendizado desse mesmo conteúdo e da atividade. O livro didático prevê muito bem essa fragmentação. Foi assim que ele se tornou suporte material protagonista das minhas aulas.

Com o livro, no entanto, havia um novo problema: uma vez que eu tinha determinado que era preciso que os alunos o lessem para que a partir da leitura pudessemos construir a aula, a leitura do texto do livro se tornou o ponto de partida para o conteúdo. Para minha frustração, ficou claro inicialmente que a maioria deles não leria o texto antes das aulas, por isso seria necessária uma leitura coletiva. Quanto a essa leitura, a prática se organizava no seguinte rito: ler em voz alta para os alunos e fazer intervenções na leitura afim de explicar vocabulário, termos, conceitos, construções

gramaticais, em suma, tudo que for percebido como necessário para que os alunos possam compreender e interpretar o texto.

Diferentemente de qualquer outra prática anterior, a leitura em voz alta, foi ‘reconhecida’ e aceita imediatamente como *aula* pelos alunos; assim como despertou um interesse muito maior de participação. Uma participação que eu havia buscado tanto! - através de perguntas, provocações, apelos, reflexões etc.- contudo nada disso foi mais instigante do que propor a leitura em voz alta. É bem verdade que a proposta era, a minha leitura em voz alta, que deveria ser acompanhada em silêncio pelos olhos dos alunos no livro. Mas imediatamente eu fui surpreendida pelos muitos pedidos de “*deixa eu ler?*”. Sobretudo com os menores – os alunos do sexto ano. Poder ler em voz alta o texto do livro era muito importante para eles. Eu tive até que estabelecer alguns critérios para não ser injusta com os muitos candidatos. Não havia texto, nem tempo, para tantos oradores.

O tempo mais uma vez se manifestou como um elemento da aula. As leituras coletivas não corriam da maneira que eu precisava para dar a aula: muitas vezes elas eram silabadas, sem critérios de pontuação, as palavras desconhecidas eram ‘picotadas’ e assim, as minhas intervenções tornavam tudo ainda mais confuso, enquanto o tempo de aula passava sem que a leitura *que eu queria fazer do texto* tivesse sido possível. Se isso era um problema para mim, para eles não era um problema de maneira nenhuma. Porque a questão era simplesmente ler, isto é, decifrar o código, seguir a sequência do texto, estabelecendo uma pausa entre um parágrafo e o seguinte, uma vez que estava preestabelecido – ainda que não por mim, mas por eles – que a cada parágrafo um novo orador assumiria a leitura.

Com essa nova tensão – entre o que eu queria e o que era possível – tive que selecionar as leituras em voz alta, o que acabava frustrando os desejos de participação. Tomava a leitura em voz alta para mim a fim de conduzir as interpretações do texto. Essa negativa da minha parte, às vezes era retribuída com o desinteresse pela minha leitura. Mas eu insisti nessa prática porque queria oferecer um procedimento de leitura que não fosse apenas a decifração dos códigos da grafia ou a participação num momento de aula. Além disso, me preocupava muito a possibilidade de que eles não compreendessem o texto. Preocupava-me também o fato de haver um número considerável de alunos que não mobilizavam nem mesmo a decifração do código de leitura, ou seja, ‘não sabiam ler’, não reconheciam a ordenação que transforma letras em palavras e palavras em frases. Pelo

menos era assim que eu interpretava a situação: “eles não sabem ler e quando leem não compreendem o que leram! Como vou ensinar história para não leitores?”

É certamente possível prescindir da leitura para trabalhar conceitos quaisquer que sejam. No entanto quando se trata de desenvolvê-los dentro dos condicionantes da Forma Escolar é muito difícil. Sobretudo porque o aluno que não se adequa ao formato ‘aluno ideal/leitor ideal’ é excluído e se exclui de todo processo ligado a métodos de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. O aluno que ‘não lê’ é o ‘mau’ aluno, é o aluno indisciplinado e, em situações mais graves, o aluno que precisa de ‘laudo’ médico para ser finalmente encaixado em outra categoria: o aluno ‘NE’¹¹

O ponto de dificuldade que tem incidido nas práticas de sala de aula refere-se à compreensão de textos bem como a construção de conceitos da disciplina de História. A elaboração de didáticas, das mais criativas, lúdicas, reflexivas ou específicas para cada contexto, não são eficientes a ponto de prescindirem da leitura e compreensão de textos. Não podem prescindir da leitura não apenas por causa da especificidade do trabalho historiográfico, que geralmente tem como produto um texto escrito – o qual serve de referência à disciplina escolar – mas também porque a Forma Escolar pressupõe e está inserida numa cultura escriturária.

Ensinar a ler e escrever é uma das funções atribuídas a escola no senso comum. Essa é uma de suas funções e muitas vezes, seu maior desafio. Embora nos últimos anos, cresçam certas vertentes as quais almejam que esta seja a única função escola. De qualquer maneira, a autonomia para a leitura e para escrita é a instrumentalização que escola procura dotar seus alunos para os conhecimentos que busca construir e fomentar por meio das disciplinas escolares.

A obra “Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996) é um trabalho muito importante que reúne três profissionais do Ensino inseridos em atuações diferentes: Anne-Marie Chartier, que se dedica a formação de professores, Christiane Clesse, educadora que atua diretamente na sala de aula e Jean Hébrard, pesquisador de questões da área de educação. No capítulo quatro desta obra intitulado ‘Construir Sentido’ os autores introduzem o texto apontando a dificuldade dos educadores, sobretudo dos ciclos iniciais, em desenvolver trabalhos que exercitem e avaliem a compreensão do texto escrito. Esse é um ponto tão crucial do ensino escolar

¹¹ Referência a “Alunos com necessidades especiais”

que os autores questionam se esse não seria um dos limites da intervenção pedagógica. Porque nem sempre é possível perceber os fatores que interferem no aprendizado dos alunos quanto a compreensão do texto, visto que algumas crianças, durante o processo de aprendizagem, passam a compreender bem e outras apresentam limitações. Se é uma limitação da intervenção pedagógica é fato que é também persistente a necessidade de superar esse limite, dizem os autores. A leitura como *fim* - ler e compreender texto – ou como *meio* - resolver atividades escritas de sala de aula – são essenciais no cotidiano escolar (CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996).

Ainda, no mesmo capítulo, os autores elaboram a proposição “ler é compreender”, isto é, decodificar um texto é primordial para a leitura, mas não é suficiente para obter dela sentido. Compreender um texto escrito é obter um sentido *geral* deste e, ao mesmo tempo, atribuir, mesmo que inconscientemente, um sentido *particular* a esse mesmo texto. Quem lê se apropria do que lê. Essa proposição se desdobra no fato de que ler é um esforço mental; pois dependendo dos repertórios de leitura, gostos pessoais ou das preocupações particulares do leitor, o texto que se lê pode provocar satisfação ou irritação. A apropriação que o leitor faz do texto consiste na ‘utilização’ da experiência individual e social para compreensão do escrito, por isso compreender antecede a capacidade de decodificar um texto.

Se a capacidade de compreensão antecede a decodificação do texto entende-se que trabalhar a leitura em sala de aula consiste em partir do conhecimento do leitor, isto é partir da apreensão que o leitor tem de si e do que está a sua volta. Assim, textos sobre conteúdo da disciplina de História precisam ser trabalhados a partir do conhecimento prévio que os alunos têm dos temas abordados em sala de aula. Entretanto não apenas o conteúdo de história e sua relação com os repertórios culturais do aluno estão em pauta quando se trata da leitura do livro didático; visto que o texto não está separado de seu suporte material.

(...) deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou ouvir), e se sublinhar o fato de que não existe compreensão de um texto, qualquer que ele seja, qual não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor.
(CHERTIER, p.17, 1994)

A relação com o livro didático (com sua materialidade) é tão importante quanto a relação com o seu conteúdo. A leitura em voz alta mesmo que com dificuldades é uma

prática de uso do livro que os alunos foram incentivados a desenvolver a partir dos primeiros anos na escola. Portanto, o uso do livro e a prática da leitura que se constrói por esse uso, precisa ser tomada como parte dos processos de aprendizagem em História quando o suporte material da aula for o livro didático. É preciso atentar-se e partir das formas de leitura do livro; é preciso perceber os hábitos de leitura dos estudantes. É preciso conhecer a relação que os alunos estabelecem com os diferentes livros com os quais tem acesso durante o processo escolar. Essa atenção pode contribuir para a formação da comunidade de leitores almejada por professores e pela escola.

Eu me propus, como professora, a ensinar meus alunos a lerem o livro didático de História como um suporte de iniciação a um conteúdo. Eu quis mobiliza-los a interpretar os textos do livro, para, a partir dessa interpretação, construir a aula e, como decorrência dela, conhecimento da disciplina de história. Como os procedimentos de leituras coletivas que foram possíveis estabelecer em aula, nem sempre possibilitavam esse resultado – visto que quando eles liam, o texto ficava confuso e quando eu lia acabava monopolizando a aula o que implicava na resistência deles – a leitura que eu passei a exigir do livro didático passou a ser uma prática da leitura pela escrita (ou para a escrita) já que era por meio da produção dos exercícios propostos pelo livro que eu poderia avaliar o processo de compreensão tanto do texto quando das proposições e reflexões da aula expositiva.

Sobre como são analisadas algumas práticas docentes quanto ao uso do livro didático

Em sua dissertação intitulada *O uso do livro didático de língua portuguesa por professores do ensino fundamental*, Angela Maria Damasceno-Reis, ao analisar as práticas docentes quanto ao uso do livro didático, pressupõe que a mediação que a prática educacional, do professor e da escola, exerce entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento, também se aplica tanto na relação aluno e livro didático, quanto na relação professor e livro didático. Damasceno-Reis afirma que

Ao organizar essa mediação, o professor pode utilizar o livro didático, que, de certa forma, tem sido produzido para também cumprir esse papel de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, considerando sujeito não só o aluno, mas também o professor, como podemos ver no incremento dos manuais do professor e dos protocolos de leitura. Portanto, no uso do livro didático, é possível dizer que o professor, muitas vezes, media

um conhecimento que já foi anteriormente mediado para ele próprio pelo livro didático. (DAMASCENO-REIS, p.66, 2006).

Parece-me que a mediação que o professor executa ao usar o livro didático nem sempre é uma mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, uma vez que quando o objeto de conhecimento muda, é possível que mude também os elementos da mediação. No caso da disciplina de História, por exemplo, a mediação nem sempre se estabelece entre o sujeito (professor) e o objeto de conhecimento oferecido pelo livro didático. Pois o livro didático não contém o conhecimento histórico em si, mas um exemplar de como ‘apresentar’ e transformar em etapas o processo de construção desse conhecimento: a partir de uma fotografia, de uma charge, de uma manchete, de uma pergunta, de um quadrinho, de um título destacado etc. Há que se considerar que a ‘formação’ que o livro didático propõe ao professor – por meio dos manuais, sugestões de atividades e respostas de exercícios – é também uma formação para as especificidades da disciplina escolar e não necessariamente uma ‘reciclagem’ da formação da ciência de referência. É por esse motivo também que o livro didático é um material protagonista na sala de aula.

Ao tratar das especificidades da disciplina de língua portuguesa, Damasceno-Reis apresenta uma classificação de formas de leituras do livro didático sugeridas pelo PCN¹²: *leitura autônoma*, realizada individualmente pelo aluno; *leitura colaborativa*, quando o professor lê em voz alta e faz intervenções no texto – aqui eu chamei tal prática de leitura coletiva já que esta muitas vezes conta também com a leitura feita pelos alunos – *leitura em voz alta pelo professor*, que cede ao aluno apenas o papel de ouvinte; e a *leitura programada*, que consiste na leitura individual que depois será mediada pelos comentários e inferências do professor (DAMASCENO-REIS, p.75, 2006). A autora verificou que na prática dos professores predominam a leitura autônoma, a colaborativa e a em voz alta apenas pelo professor.

Em um dos relatórios de estágio, avaliado por Damasceno-Reis, a estagiária relata a leitura parágrafo a parágrafo, feita em sequência por diferentes alunos, e registra a

¹² Os Parâmetros Curriculares Nacionais é um documento de 1997 que se propõe como um referencial curricular para educação básica. Sua elaboração se pautou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996. Desde então os PCN tem sido referência para o currículo e, conseqüentemente, ao livro didático. Atualmente passa-se por uma transição visto a conjuntura política nacional, a apresentação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – e demais reformas educacionais, como a reforma do Ensino Médio.

difficuldade que estes apresentam para ler o texto com fluidez, ou seja, sem silabar e/ou atropelar as pontuações. Sobre essa situação a autora analisa:

(...) as dificuldades encontradas pelos alunos, talvez porque essa leitura em voz alta tenha sido o primeiro contato que eles tiveram com o texto. Supondo que, com a realização dessa atividade, a professora tivesse dois objetivos, o de exploração do texto e o de treino da desenvoltura da leitura em voz alta, nenhum dos dois teria sido alcançado. O entendimento do texto teria sido prejudicado pela dificuldade que os alunos apresentaram para ler o texto, e o exercício da leitura em voz alta, por tratar de um texto desconhecido para os alunos. (DAMASCENO-REIS, p.78, 2006)

A avaliação é bastante assertiva, contudo, os objetivos do professor podem ser outros além dos que são especulados pela autora. Como já relatei, a dificuldade de leitura dos alunos prejudicava os objetivos que estabeleci de: a) fazê-los compreender o texto; b) apresentar as proposições daquela aula a partir do texto – associado aos outros recursos como imagens, mapas etc. – c) incentivar um certo procedimento de leitura do livro. Por isso eu precisei dosar o exercício dessa leitura em voz alta. Por outro lado, é preciso atentar-se para o fato de que sempre é parte dos objetivos de qualquer aula despertar o interesse do aluno pelo objeto dessa mesma aula. Se permitir que eles leiam, os faz se interessar pela aula, certamente todos os demais objetivos terão que ser reorganizados a partir da circunstância dessa leitura sem muita eficácia.

Recentemente, atendi a um aluno do sexto que há algumas aulas solicitava a oportunidade de ler o texto do livro. É preciso apontar que esse aluno em questão é muito conhecido por toda comunidade escolar. Suas muitas idas a sala da direção, as muitas advertências, as reuniões com seus pais, a sua recusa em cumprir as normas, em realizar as atividades propostas, as brincadeiras ‘fora de tempo’, as brincadeiras inadequadas, todo esse complexo comportamental, associado ao seu carisma - próprio de criança - faz desse aluno objeto de irritação e de carinho de todos na escola. Seu pedido por fazer a leitura, inicialmente me surpreendeu porque nenhuma outra proposta de atividade jamais fora aceita por ele. Maior ainda foi minha surpresa quando ao iniciar a leitura algumas coisas vieram à tona: ele não conseguia ler uma única palavra com fluidez – ocorre que esse

aluno além de não dominar o exercício de leitura em voz alta, tem pequenos episódios de gagueira.

A segunda constatação que me surpreendeu foi que essas duas dificuldades, leitura e fala, não o intimidaram a prosseguir com sua leitura. Mais surpreendente ainda foi o fato de que seus colegas – muitas vezes alvo de suas chacotas – também não o atormentaram ante a sua dificuldade. É verdade que a presença da professora na sala e sua postura de respeitosamente endossar a performance do aluno, apesar da dificuldade, pode ter contribuído para essa reação dos colegas. Contudo, no caso específico desse aluno, não necessariamente, a minha mediação poderia poupá-lo de ser alvo de zombaria. Essas observações me levaram a perguntar sobre a cultura da escola quanto às práticas de leitura.

Percebi, então, que a leitura em voz alta - fracionada ou fluida - de um texto de aula é parte da cultura escolar do Jardim Guarani. Todos os alunos são incentivados a ler mesmo que ainda não tenham desenvolvido todos os mecanismos para se apropriar de maneira autônoma dos textos. Nas aulas da sala de leitura, nas aulas da sala de informática e desde os processos de alfabetização e leitura, os alunos têm sido incentivados a uma ‘postura de leitor’ e de leitor orador.

A expectativa de formar leitores nos primeiros anos da escola Jardim Guarani

Que expectativas os docentes da escola Jardim Guarani estabelecem para seus alunos quanto à leitura? Para responder essa pergunta recorri ao encontro com outros professores e a seus relatos.

Como descrito nos capítulos anteriores, as reuniões do PEA são importante meio de troca entre os professores. Em ocasião dessas reuniões alguns professores foram escolhidos pela coordenadora para compartilharem algumas de suas práticas, sobretudo aquelas que pudessem abordar as especificidades de suas disciplinas ou áreas de ensino. Alguns relatos me chamaram a atenção justamente porque fizeram emergir esse procedimento de ensino que não está preocupado apenas com a capacitação de reconhecimento do alfabeto e das regras ortográficas que podem tornar os alunos aptos a codificar e decodificar a representação gráfica da língua. Esses relatos apresentaram uma preocupação em fazer dos alunos pessoas que possam se apropriar de textos, ou seja, tornarem-se leitores.

Os relatos das professoras das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental I sobre os procedimentos de sondagem de leitura e escrita - que é realizado logo no início do ano - foram bastante reveladores sobre as práticas da leitura e da forma de lidar com textos escritos dos alunos do Jardim Guarani. As professoras, após explicarem os objetivos e metodologias da sondagem os quais, de maneira generalizada, consistem em: obter um diagnóstico sobre as hipóteses de leitura e escrita dos alunos do primeiro ano, os quais ainda não foram iniciados em processos de alfabetização¹³. As professoras dividiram suas falas em dois dias. No primeiro dia, uma delas relatou procedimento de sondagem de hipóteses de escrita. No segundo dia, a outra professora relatou sobre a sondagem das hipóteses de leitura.

No primeiro relato a professora explicou que a sondagem é feita após alguns meses do início do ano, quando as crianças passaram pelo processo de reconhecimento da grafia e da produção escrita de seu próprio nome. Após esse trabalho faz-se a sondagem de leitura e escrita. O procedimento da sondagem da escrita, consiste em realizar um ditado de palavras que deverão ser grafadas pelas crianças – considerando que até então, o procedimento de escrita exercido por elas em sala de aula foi apenas a grafia do próprio nome.

A professora apontou então os critérios usados para a sondagem de escrita (os quais podem variar de professor para professor) : uso de papel sem linhas – para observar como o aluno procede quanto a utilização do espaço; uso de lápis e borracha; ditado de palavras dentro de um mesmo tema – porque a variação de temáticas pode levar a confusões e dispersão; progressão de palavras polissílabas para palavras dissílabas e finalmente para monossílabas – porque as polissílabas são mais facilmente associadas a sonoridade de sua pronúncia, portanto sua escrita pode ser deduzida mais facilmente. Essa progressão – do mais perceptivo pela sonoridade ao menos perceptivo – pode evitar uma frustração inicial, por causa da dificuldade, que poderia levar a criança a desistência da atividade.

O segundo relato, refere-se aos procedimentos de leitura. A professora explicou um procedimento experimental, isto é, diferente de outros que ela havia realizado, elaborado a partir de um curso de pós-graduação no qual ela se formara recentemente. O

¹³ As professoras pontuaram que a rede municipal de ensino não apenas não incentiva como proíbe que se inicie alfabetização dos seus alunos antes do primeiro ano do Ensino Fundamental I.

procedimento era propor aos alunos: pesquisar receitas de bolo, selecionar algumas dessas receitas e então cozinhar o bolo para servi-lo em um evento da escola. A professora inicialmente apresentou aos alunos algumas palavras que tinham relação com a temática *receita de bolos*. Algumas delas foram deduzidas pelos alunos por causa do reconhecimento da letra (a partir grafia de seus nomes) associada a sua sonoridade - como a palavra 'ovo', por exemplo, que foi uma das primeiras a ser deduzida. Após esse primeiro contato com a estrutura textual de receitas culinárias e com algumas palavras relacionadas a ela, a etapa seguinte era a pesquisa.

Para realizar a proposta da pesquisa, as crianças foram levadas a sala de leitura para buscar livros a fim de obter as tais receitas de bolo. A professora, que já havia buscado anteriormente, sabia que não havia um livro sequer sobre culinária na sala de leitura. Mesmo assim o desafio foi proposto a fim de sondar os alunos quanto ao exercício de seleção dos livros e reconhecimento da estrutura de receita. Algumas aulas depois, as crianças concluíram que não haviam livros de receita ali sala de leitura. Então foram orientadas a buscar as receitas nos meios familiares: cadernos e livros de receitas que pudessem conter receitas de bolo.

As receitas trazidas, depois uma seleção, foram lidas pela professora. A escolha da receita de bolo a ser executada foi feita por meio de votação que teve que considerar as condições materiais para o cozimento do bolo, o qual por falta de forno na escola, foi assado no estabelecimento da Dona Eurides. O bolo foi servido na reunião de pais assim como foi entregue sua receita.

Esses dois relatos chamaram a atenção pelo o fato de que, nos dois procedimentos, as professoras partem da cultura escriturária dos alunos, ainda que estes não sejam letrados, para mobilizar procedimentos de leitura e escrita. O mesmo procedimento foi mencionado pela professora da sala de informática durante relato sobre a sequência de aulas para os alunos ainda em processo de letramento (primeiro e segundo ano do fundamental I). A professora relata que a execução de suas aulas parte de uma proposta de atividade ligada a um objetivo. Por exemplo: *como eu faço para apresentar aos meus colegas uma seleção de imagens dos meus animais favoritos?* A partir dessa proposta ela os ensina a abrir o ícone que dá acesso à *internet*; acessar o *Google*; escrever o nome do animal na barra de busca; selecionar e abrir uma 'pagina' que trate do assunto; ler sobre o animal escolhido; selecionar a opção 'imagens' e finalmente 'copiar e colar' a imagem em uma 'pasta'. Após todo esse procedimento, que dura algumas aulas, as crianças

passam para etapa de criação de uma apresentação usando o programa *Power Point*. A etapa de leitura que os alunos devem fazer da página *online* selecionada foi explicada pela professora da seguinte maneira: “*Eles ainda não sabem ler, né. Mas eles ‘fazem que estão lendo’; porque eles precisam aprender que para realizar a pesquisa não basta encontrar a página, é preciso ler sobre o assunto, fazer o registro (escrita) e então selecionar as informações necessárias.*”

Na sala de leitura, da mesma maneira, antes, ou independentemente do processos formais de letramento, as crianças são incentivadas a terem uma ‘postura de leitores’, nas palavras das professoras. Os alunos ouvem a leitura da professora enquanto tem os exemplares do mesmo livro nas mãos. Quando estão mais avançados nos procedimentos de leitura e escrita, são convidados a ler em voz alta, mesmo que com dificuldades. As aulas da sala de leitura incentivam os alunos a insistirem no procedimento da leitura em voz alta e da leitura individual, visto que o empréstimo de livros é constante, bem como os eventos de fomento a leitura como a Feira de trocas de livros, os Saraus e a distribuição de poesia pelas ruas do bairro.

Esses relatos me fizeram perceber que a leitura em voz alta, a pesquisa no livro ou no suporte virtual, a ‘postura de leitor’ e o ‘ler para registrar’ são incentivados desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I. Esse hábito construído durante os primeiros ciclos explicam a legitimação da leitura do livro didático de História como consolidação da aula, bem como a leitura em voz alta como participação e construção da mesma aula. Por isso, para esse método, não há resistência ou estranhamentos por parte dos alunos. Entretanto, nem sempre, o mesmo se pode dizer sobre a leitura para apropriação do texto, tampouco da leitura para escrita.

O processo de transição: Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II

Damasceno-Reis observa que a dificuldade dos alunos de lerem em voz alta pode decorrer do simples fato de que, a leitura proposta, seja o primeiro contato que o orador tenha tido com o texto que deveria recitar. De fato, os livros didáticos de História do Ensino Fundamental II não têm quase nenhuma relação com os do Fundamental I. Esse impacto e estranhamento com o texto é um dos primeiros aspectos da dificuldade de leitura que os alunos apresentam no sexto ano do Ensino Fundamental II.

A autora explica que as normas do PCN sugerem que os livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II ofereçam diferentes gêneros textuais, considerando que:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel), das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagens mais profundas (*apud.*, DAMASCENO-REIS, p. 70)

Diante dessa infinidade de possibilidades, a autora explica que o PCN sugere como gêneros predominantes: os literários, de imprensa, os publicitários e de divulgação científica, para os livros didáticos do Ensino Fundamental II de língua portuguesa. O questionamento que emerge a partir dessa pequena explanação sobre gêneros textuais é: qual é o gênero textual do livro didático de História? Que repertórios de leitura esse gênero exige de seus leitores? ”

Observa-se que esses mesmos tipos textuais (literário, imprensa, publicitário e divulgação científica) também são predominantes nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental II; não nos textos-base (isto é, nos textos no quais os livros apresentam os conteúdos propriamente) mas esses gêneros textuais são predominantes nos exercícios. Além desses gêneros, são comuns nos livros didáticos de História os ‘documentos históricos’, os quais formarão um conjunto variado de gêneros textuais. A maneira de lidar com essa variedade é particular para cada professor, entretanto, independente do gênero textual, no ensino de história, a abordagem com esses textos geralmente irá se concentrar nas perguntas: “Quem escreveu? ”; “Quando escreveu? ”; “Para quem escreveu? ”; “Foi lido por muitas ou poucas pessoas? ”; “Como as pessoas reagiram ao que foi escrito? ”. Os aspectos que envolvem as especificidades do gênero textual geralmente se farão em função de responder a questões como estas.

Entretanto, ocorre que os gêneros textuais mais acessados pelos alunos no Fundamental I são tipos específicos os quais podem ser inseridos no agrupamento de gêneros literários: ‘cantigas’, ‘contos’ e ‘ciranda’. Essa lista, não parte de nenhum referencial teórico sobre gêneros textuais, ela foi citada pelos próprios alunos – dos sextos anos – quando perguntados sobre que tipo de textos eles costumavam ler no Ensino

Fundamental I. O processo dessa pesquisa não permitiu uma análise mais atenta e detalhada dos livros de História do fundamental I, de qualquer maneira, percebe-se que o que foi apreendido como gênero textual foi essa classificação mencionada pelos alunos.

A familiaridade dos alunos com esses tipos de textos é facilmente notada nas ocasiões em que eles aparecem. Entretanto, esse tipo textual não está na coleção História Sociedade e Cidadania, tampouco em outras coleções desse ciclo. Esses gêneros voltam a aparecer para os alunos do sexto ano, por exemplo, nas aulas da Sala de leitura, nos eventos como o “leituração¹⁴” ou quando o professor os oferece, mas quase nunca nos livros didáticos. Os *box* ‘descolados’ do texto principal – como o “*Para saber mais*” da coleção – oferecem outras informações sobre o assunto do texto-base mas raramente um gênero textual distinto. Como mencionado, gêneros mais diversificados aparecem nos exercícios, no entanto, pouco ou nada se aproximam de ‘contos, cantigas ou cirandas’.

Além de lidar com os novos gêneros textuais, as crianças no processo de transição (fundamental I para o fundamental II) também passam a acessar um outro ‘tipo de livro’: maior número de páginas e novo tipo de diagramação. Até mesmo a iconografia é diferente, visto que a quantidade de mapas, reprodução de obras de arte, de fotografias, charges e tirinhas é muito maior que as imagens que aparecem nos livros do fundamental I, nos quais predominam as ilustrações. Por isso o mesmo impacto que se observa quanto aos gêneros textuais pode ser percebido quanto a materialidade e composição do livro. Munakata analisa que a composição gráfica do livro é tão significativa quanto seu conteúdo.

Livro não são meramente ideias, sentimentos, imagens, sensações, significações que o texto possa representar. Nem tampouco é o texto em abstrato. Pois esse texto, de que as pessoas, normalmente veem apenas ideias, sentimento, imagens etc. é constituído de letras (confeccionadas com tinta e papel) segundo uma *família de tipo* (ou *face de tipo* ou *fonte*), que lhes dá homogeneidade. – grifos do autor. (MUNAKATA, p.84,1997)

O impacto com os novos gêneros textuais bem como com o novo *modelo* de livro didático durante os primeiros anos do Ensino Fundamental II é um desafio para o qual o

¹⁴ O projeto Leituração é uma proposta da Secretaria Municipal de Educação para o incentivo da leitura da produção literária africana e afro-brasileira. Consiste em um evento que dura duas semanas a fim de separar um tempo de trinta minutos da primeira aula do período para realização dessas leituras.

professor deve estar atendo, entretanto essa transição pela qual passam os alunos não é alertada nem pelo livro didático, nem pela formação profissional. A constatação desse desafio decorre da experiência e da troca com os pares – aliás foi dessa maneira que esse aspecto chegou às minhas observações. Os professores de cada ciclo aprendem a conhecer e selecionar o modelo (diagramação) de livro que melhor se adequa aos seus alunos e a sua prática. Mas nem sempre é possível fazer essa seleção a partir de uma perspectiva de transição.

As entrevistas realizadas por Kazumi Munakata com editores de livros didáticos revelam um esforço de tipologia clara para os livros destinados às crianças em processo de letramento e para os destinados aos adolescentes. Apesar de tais entrevistas terem sido feitas há mais de vinte anos, é evidente que essa preocupação com livros adequados às diferentes idades é ainda uma característica essencial dos livros didáticos, consolidada pelo conjunto de seus produtores (autores, editores, professores).

(...) Da pré-escola à 4ª série é uma linguagem mais infantil mesmo, porque eles ainda tem entre três e dez anos. Então você tem que adequar o visual à expectativa deles. É tentar mesmo porque é impossível você chegar na expectativa do outro (...). Da 5ª a 8ª série, que é com adolescente, então é essa coisa de tentar mesmo adequar a isso, à expectativa, ao modo adolescente. (Transcrição de entrevista com editora da FTD *apud.*, MUNAKATA, p.138, 1997)

A mesma editora ainda explica sobre a adequação da tipologia

Por exemplo, a tipologia. Ela diferencia muito, porque da 1ª a 4ª você tem que usar um pouco maior. Uma letra mais limpa. Geralmente ela não tem serifa, porque eles ainda tem dificuldade de leitura principalmente na 1ª e 2ª série. Então, a letra, quanto mais redonda, o acesso à leitura é mais rápido, é mais ágil. De 5ª a 8ª, você pode já sofisticar mais um pouco, em termos de tipologia, o corpo vai ser menor porque eles já têm uma leitura mais corrente, não tem tanta dificuldade de assimilação do ler. (...) As ilustrações também, assim..., da 1ª a 4ª elas são mais infantis. (Transcrição de entrevista com editora da FTD *apud.*, MUNAKATA, p.138, 1997)

É possível que os critérios de tipologia (usos de serifas¹⁵, tamanhos de letras etc.) para os livros didáticos dos últimos anos não sejam as mesmas - visto que observa-se poucos textos com serifa mesmo nos livros do Ensino Fundamental II, atualmente. Contudo, o que se quer destacar por meio desse relato é que há rupturas entre os conjuntos de livros para cada uma das etapas do ensino fundamental, a partir de um esforço de adequação às idades dos alunos desses ciclos.

Essa adequação não necessariamente oferece uma transição entre uma etapa e outra, ela pode estar presente mas isso varia de uma coleção para outra. Contudo observa-se que, quando essa proposta de transição aparece, sua ocorrência incide muito mais na linguagem textual que na tipologia gráfica, na diagramação ou nos gêneros textuais oferecidos pelo livro. Nos textos dos livros do sexto ano predomina um discurso que busca uma conversa direta com o leitor. Nesse recurso consiste o principal método de adequação que as coleções da segunda etapa do ensino fundamental faz para os alunos que acabam de sair do fundamental I. Como se verifica no exemplo de alguns dos textos do volume dedicado ao 6º ano da coleção História Sociedade e Cidadania:

Bem, você de estar perguntando aonde queremos chegar apresentando todas essas mudanças. Afinal, o que a história estuda? – grifo meu. (BOULOS, 2015, livro do 6º ano, p.13)

Agora que temos uma ideia de como se formaram as cidades-Estado gregas e a democracia ateniense, vamos apresentar outros aspectos de vida dos antigos gregos que marcaram profundamente o nosso jeito de pensar, sentir e viver. – grifo meu. (BOULOS, 2015, livro do 6º ano, p.232)

O uso de primeira e terceira pessoa a fim de fazer o autor estabelecer uma ‘conversa’ com o leitor é a forma de adequação do texto à idade e aos repertórios de leitura dos alunos do sexto ano. No entanto todas as outras componentes do livro são aspectos ‘novos’ para seus leitores. Por isso ainda que haja uma readequação trata-se de um novo tipo de livro, e esse aspecto precisa ser levado em consideração para se observar a formação das novas práticas e usos do livro didático que os alunos poderão desenvolver no Ensino Fundamental II.

¹⁵ Serifa “são pequenos traços horizontais que se colocam nas extremidades das letras” (MUNAKATA, 1997)

Uma segunda questão sobre a linguagem dos textos é que, apesar de uma adequação, o livro evidentemente apresenta novos desafios a leitura do aluno oferecendo estrutura de frases e períodos um pouco mais complexos.¹⁶ Mesmo quando as orações são curtas, existem algumas ‘intervenções’ que quanto mais aparecerem no texto, maior será o estranhamento do aluno quanto a compreensão do texto. Essas intervenções seriam: os hifens, parênteses, datas muito complexas (1300 a.C, por exemplo), apostos, orações na ordem inversa, vocabulário desconhecido, conjugações pronominais, conjunções explicativas como ‘isto é’ e ‘ou seja’. Alguns exemplos podem ser observados nos trechos da coleção sublinhados abaixo:

Os fenícios nunca formaram um Estado unificado. As cidades fenícias eram independentes entre si. Isto é, cada uma delas possuía seu próprio governo, composto por um rei e um conselho formado geralmente, por ricos comerciantes e construtores de navios. (BOULOS, 2015, livro do 6º ano, p.173)

Os gregos, assim como muitos povos antigos, acreditavam em vários deuses. Eram portanto, politeístas. Julgavam que seus deuses viviam no alto do Olimpo. Por isso a palavra Olimpo passou a ser sinônimo de céu, lugar onde reina a felicidade. (BOULOS, 2015, p.232)

Um mito tupi-guarani

O Criador, cujo coração é o Sol, tataravô desse Sol que vemos, soprou seu cachimbo sagrado e da fumaça desse cachimbo se fez a Mãe Terra (*apud.*, BOULOS, 2015, livro do 6º ano, p.69)

Em 1999, o arqueólogo brasileiro Walter Neves revelou ao mundo o fóssil mais antigo de toda a América: o crânio de uma mulher que viveu há cerca de 11.500 anos. O cientista brasileiro batizou-a de Luzia (em homenagem a Lucy) (BOULOS, 2015, livro do 6º ano, p.76)

Os trechos sublinhados, apontam o momento em que a leitura em voz alta pode ser ‘amontoada’ e seu sentido perder-se pela pouca habilidade do orador em dar

¹⁶ Essa complexidade referida aqui não parte da análise comparativa dos livros do Ensino Fundamental I com os do Fundamental II. Parte da observação de dificuldade que os alunos apresentam tanto na leitura em voz alta quando na interpretação dos textos avaliados nos exercícios.

entonações que indiquem essas pequenas ‘pausas’ da leitura. Sem a mediação do professor em sala de aula é possível que, mesmo com a simplicidade do texto, sua compreensão seja posta de lado. Pois essas ‘intervenções’, só poderiam ser apropriadas, (mesmo no primeiro contato com texto) se estas fossem algo com que seus leitores estivessem habituados. Esses apontamentos não estão colocados aqui como algum tipo de reivindicação para que os textos dos livros dos sextos e sétimos anos sejam mais ‘simples’ ou mais ‘adequados’ aos textos habituais dos anos anteriores. O que se pretende evidenciar é que essa transição de textos pode interferir nos usos que os alunos fazem do livro didático e que essa alteração pode explicar alguns aspectos das tensões entre professores e alunos quanto aos modos de leitura do livro.

Por ser também uma coletânea, não foi possível encontrar uma definição precisa quanto a classificação do gênero textual do livro didático de história do Ensino Fundamental II, mas é possível trazer à tona uma de suas características textuais mais evidentes, qual seja, definir termos, conceitos e vocabulários intrínsecos aos estudos históricos. A partir de recursos editoriais (negrito ou cores diferentes) os textos dão destaque a conceitos ou termos. Desse modo, pode-se afirmar que a finalidade dos textos dos livros didáticos de história é definir conceitos. Esse aspecto observa-se em todos os volumes (6º ao 9º anos) das coleções de livros didáticos de história.

Ao longo do tempo, os seres humanos dominaram técnicas para produzir fogo, inventaram as ferramentas, a agricultura, a escrita, o comércio, a cidade, a pintura, a música e, como isso, foram fazendo a História. Esse tempo resultante da ação dos seres humanos sobre a Terra é chamado de **tempo histórico**. É, portanto, um tempo relacionado às experiências coletivas dos seres humanos, à história da humanidade – grifo da edição (BOULOS, 2015, livro do 6º ano, p.37)

(...) a partir do século III, o Império Romano viveu uma crise econômica prolongada: as pessoas não encontravam trabalho nas cidades e tinham dificuldade de sobreviver devido à inflação (alta generalizada dos preços). Além disso, ocorreu também um aumento da insegurança nas cidades romanas, devido à pressão e aos ataques dos germanos ao Império Romano; empobrecidos com a crise e temendo os ataques dos **germanos**, boa parte da população do Império se mudou das cidades para o campo, em

busca de abrigo e trabalho. Com isso, as cidades se esvaziaram e a Europa viveu um **processo de ruralização**. (BOULOS, 2015, livro do 7º ano, p.37).

Nos dois exemplos acima, os textos estão em função de conceitos ou termos que são destacados com negrito. Esse modelo de discurso textual é característico dos livros da disciplina de história. Esse destaque não está apenas como recurso de ênfase dentro do texto. Todos os termos e conceitos em negrito são retomados na forma de exercícios ao fim do capítulo. Curiosamente, os alunos, por sua vez, lidam com esse destaque editorial apenas como ‘resposta’ aos exercícios. Esse destaque, geralmente, não é tomado por eles como ponto importante do texto o qual precisaria ser retomado na sua totalidade. Ele é tomado como ele se apresenta no livro: como um recurso para produção dos exercícios.

Capítulo 4

LEITORES E LIVRO

Práticas de leitura refletidas na escrita

As práticas de leitura, usos e escrita a partir do livro didático de História são construídas pelos alunos a partir de pelo menos quatro fatores: a cultura escolar, isto é, os costumes específicos que os desenvolvem como alunos da escola da qual fazem parte. A partir da prescrição do livro didático, por meio de seus dispositivos técnicos de edição, sua materialidade, texto e representação cultural; a partir da mediação do professor e, por fim, pelas apropriações individuais e portanto subjetivas que cada leitor faz do escrito. As interferências da cultura escolar já foram descritas, bem como a mediação do professor no que se refere a leitura. Nesse sentido, da mesma maneira que há relação entre as mediações da cultura escolar e docente, a produção de exercícios – que também opera nas práticas de leitura dos alunos – passa, ao mesmo tempo, pela mediação do livro didático e pelas escolhas do professor. O professor interfere ao estabelecer os critérios avaliativos do exercício, ao passo que o livro didático insere em seus textos e nas propostas de exercícios os ‘caminhos’ para resolvê-los.

Ao me apropriar do livro didático como material do qual partiriam a maioria das minhas aulas e, ao constatar que a leitura do livro pelos alunos seria feita - na maioria das vezes - a partir da minha mediação, era preciso levar em conta os exercícios do livro, ou seja, era preciso verificar como os exercícios mobilizavam os conteúdos. O fato é que os exercícios dos livros didáticos são elaborados em função de seus textos e vice-versa –

embora essa elaboração e finalidade, muitas vezes, sejam mais uma façanha dos editores que dos autores. Na realidade, os editores o fazem, como atendimento àquilo que estes entendem como uma das muitas demandas do professor: atividades previamente elaboradas. Essa padronização dos editores, ao longo do tempo, transformou-se em prescrição do próprio PNLD.

As entrevistas realizadas por Munakata com os editores evidenciam essa preocupação em oferecer ao professor, além de uma formação – baseada na pressuposição de que o professor é mal formado – também recursos que facilitem seu trabalho no que se refere ao planejamento das aulas. Essa representação de que o professor precisa de um “manual” para preparar as aulas começa a se hegemonizar na década de 1980. Munakata apresenta as representações do editor sobre a questão:

(...) o professor que ingressava no magistério na época, década de 60..., já grandes levas de professores vinham de classes menos privilegiadas, aquele professor diferente do professor antigo – que era visto assim como um elemento privilegiado socialmente, economicamente -; esse professor novo que entrava era oriundo de uma classe média média, classe média baixa; esse professor não tinha qualificação profissional formal do professor antigo. Esse professor não se adaptou muito bem a esse tipo de livro que inovou tanto. A Ática, nesse sentido, foi uma pioneira.

Por outro lado, ela inovou também lançando o livro chamado consumível, o livro em que o aluno tem espaço para escrever (...) E outra grande inovação foi (...) de oferecer ao professor o exemplar dele com todas as respostas preparadas. Então, o professor de Matemática não precisa perder horas em casa preparando aulas, resolvendo todas as contas, os problemas: todos os exercícios que ele vai passar, ele já tem tudo prontinho no livro. (Gerente editorial da Ática *apud.*, MUNAKATA, p. 119)

Esses manuais, além serem uma oferta (de motivações mercadológicas ou não) para facilitar os planejamentos de aulas dos professores, estabelecem os exercícios adequados ao livro didático. Esses exercícios, segundo André Chervel são um dos mais importantes componentes das disciplinas escolares. A partir dessa perspectiva, nota-se que os exercícios do livro didático, bem como a totalidade de seus textos, compõem os traços característicos das disciplinas escolares que o autor descreve. O primeiro traço

comum das disciplinas escolares elencado por Chervel é seu *conteúdo específico* cuja explicitação é feita pelo professor ou pelo ‘manual de um conteúdo de conhecimentos’:

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelos professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos.

(...) Todas as disciplinas, ou quase todas, apresentam-se (...) como corpus de conhecimentos, providos de uma lógica interna articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos. (CHERVEL, 1990, pp.202 -203)

As especificidades do conhecimento histórico escolar partem de temas específicos que são mobilizados em função das finalidades da escola, das expectativas e mediação dos professores e, sobretudo, em função da construção que os alunos fazem desse conhecimento. A cada ano letivo, a cada turma e a cada contexto particular da escola, uma temática específica dos conteúdos concernentes à história são priorizadas ou selecionados.¹⁷

Os conteúdos explicitados pelo professor e pelo livro didático são portanto o eixo das disciplinas escolares – tais conteúdos, não são abordados em função da ciência de referência e sim das finalidades da escola e das demandas dos alunos e professores. Assim posto, Chervel argumenta que, se os conteúdos explícitos são a essência das disciplinas, os exercícios são, portanto, indispensáveis. Os exercícios são outro traço comum às disciplinas escolares.

¹⁷ No ano de 2018 por exemplo, todos os conteúdos explicitados nas turmas dos 9º anos, estiveram em função dos anseios dos alunos por esclarecimentos sobre o cenário político brasileiro, bem como pela curiosidade deles em confirmar minhas ‘posições políticas’. Ao mesmo tempo, tais conteúdos foram explicitados por mim com a finalidade de instrumentá-los para avaliação e crítica desse mesmo cenário. Ainda que tivesse que considerar o fato de que as disputas e ‘ameaças’ que pairavam os discursos políticos durante esse ano também estavam presentes na sala de aula. Essa demanda corroborou na formação de um conhecimento muito particular sobre temas como ‘Fascismo’, ‘Nazismo’, ‘Imprensa’ ‘consolidação da República brasileira’, ‘Cangaço’, ‘Era Vargas’ ‘Constituição da República’ etc. Alguns desses temas não partiram das sequências do livro didático e muitas vezes, esses temas foram descolados de suas temporalidades não apenas por mim, mas também pelos alunos.

Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável. A inversão momentânea dos papéis entre professor e o aluno constitui o elemento fundamental desse interminável diálogo de gerações que se opera no interior da escola. Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina (CHERVEL, 1990, p. 204)

Recorta-se aqui essa ‘inversão momentânea’, de que fala o autor, como procedimento autônomo dos alunos em ler e produzir os exercícios, sem contar com a mediação do professor, tendo diante de si apenas os protocolos de leitura impressos no livro - embora Chervel defina como exercício ‘toda atividade do aluno observável pelo professor’. Estas atividades podem ser classificadas em uma escala qualitativa, considerando-se que há exercícios mais estimulantes que outros ou mais criativos que outros. O autor explica que “a história das disciplinas descobre uma tendência constante que elas apresentam a melhorar a posição de suas baterias de exercícios”. Desse modo, Chervel explica que a renovação pedagógica de 1880 afastaram os exercícios classificados como ‘passivos’, isto é os que consistem em cópias, recitações e ditados, dando preferência aos classificados como ‘ativos’, ou seja, os que envolvem análises, problemas, deduções etc. (CHERVEL, 1990, p.204)

O terceiro traço comum das disciplinas escolares listado por Chervel é o propósito dos professores de incitarem nos seus alunos o desejo de aprender.

Nada se passaria em aula se o aluno não demonstrasse um gosto, uma tendência, disposições para os conteúdos e os exercícios que se lhe propõe. As práticas da motivação e da incitação ao estudo são uma constante na história dos ensinos. (CHERVEL, 1990, p.205)

No relato sobre a escolha da coleção História Sociedade e Cidadania foi mencionado os principais aspectos que a fomentaram: o visual das capas e diagramação dos livros – os quais julgamos vantajosa para a leitura dos alunos – além das imagens, que demonstravam uma preocupação em ‘contar’ uma história diferente sobre as sociedades africanas e seus descendentes no Brasil. Considerando as particularidades do contexto da escola, esses critérios de escolha refletem essa preocupação pelo interesse dos alunos.

Trata-se não somente de preparar o aluno para a nova disciplina mas de selecionar, aliás com igual peso, os conteúdos, os textos, as narrações mas estimulantes, na verdade de levar-lhe a se engajar espontaneamente nos exercícios nos quais ele poderá expressar sua personalidade. (CHERVEL, 1990, p.205)

Contudo, no processo de escolha da coleção a ser usada em aula, um aspecto foi sacrificado, pois a necessidade de fazer uma escolha implica eleger um e, ao mesmo tempo, preterir outro. No caso, o elemento importante preterido por causa da escolha da coleção foi a seção de exercícios. Os exercícios da coleção História Sociedade e Cidadania oferecem diversidades de textos, imagens e documentos históricos, no entanto suas propostas de atividades são como um ‘boicote’ aos critérios de avaliação que costume prescrever aos alunos. Enquanto eu solicito respostas interpretativas que mobilize reflexões a partir da leitura e dos comentários durante a aula expositiva, os exercícios da coleção propõem localização e transcrição de trechos dos textos disponíveis no livro.

Os exercícios da coleção História Sociedade e Cidadania

A parte de exercícios da coleção é chamada de ‘Atividades’ que está dividida nas seções: ‘I. Retomando’; ‘II. Leitura e escrita em História: a) leitura de imagens; b) leitura e escrita de textos’; c) cruzando fontes; ‘III. Você cidadão!’. Há ocorrência de outras subseções (como ‘vozes do presente’ ou ‘integrando com...’) dentro dessas seções citadas mas a estrutura está ordenada nas divisões I, II e III elencadas.

A seção **Retomando** consiste justamente numa retomada do texto-base e das seções que o complementam. Os exercícios estão propostos com a finalidade de ‘forçar’ a releitura ou localização de informações no texto. Os exercícios dessa seção reforçam os protocolos de leitura impressos no texto-base por meio dos título, subtítulos e palavras destacadas, pois, a maioria deles pretende conduzir leitor a identificar, localizar e transcrever essas informações. Essa seção tem em média oito atividades que são sequenciadas por numeração: Atividades 1, 2,3,4,5,6... as quais, cada uma por sua vez, são subdivididas em ordenação alfabética: “Atividade 1: a); b); c)...”

Cada uma das seções de exercícios tem uma sequência numeral ou alfabética independente. O que geralmente, para os alunos, ocasiona muitas confusões, pois a contagem pode recomeçar em cada seção mesmo que o bloco de exercícios esteja na

mesma página. A seção **II. Leitura e escrita em História: a) leitura de imagens; b) leitura e escrita de textos e c) cruzando fontes**, ao contrário da seção ‘Retomando’, utiliza letras para ordenar suas subseções (*a*, *b* e *c*), por isso cada uma das subseções organiza seus enunciados com numerais: “**a. leitura de imagens: 1;2;3...**”

Os alunos tomam a seção de atividades como “lição” e nada mais. Lições são obrigações; dever estudantil que precisa ser cumprido. A ‘lição’ é um dos jargões da cultura escolar Jardim Guarani, referente ao conjunto de atividades, textos, colagens etc. que são registradas ou anexadas no caderno. Ao tomarem as atividades como lição, os alunos não se preocupam com as subdivisões ou abordagens prescritas pelos títulos das seções e subseções. É na sequência de exercícios que consiste a lição, por isso pouco importam seus objetivos, ou mesmo propostas trata-se de um movimento de cumprir itens 1,2,3 ou *a,b,c*. Nos casos em que a seção **Retomando** oferece uma atividade numerada de 1 a 5 (por exemplo), a seção seguinte **a. leitura de imagem**, por se tratar de outro exercício, reinicia a ordenação das atividades numerando 1, 2, 3... Entretanto, muitas vezes, esses exercícios serão organizados pelos alunos em seus cadernos pela sequência 6, 7 e 8. O esforço – tanto do livro, quanto meu – de evidenciar o título e, portanto, a proposta específica de cada seção de exercício é inútil, por isso o que se solicita é simplesmente que façam os exercícios da ‘página x a página y’.

A seção **II. Leitura e escrita em História: a) leitura de imagens; b) leitura e escrita de textos e c) cruzando fontes** consistem em: **a. leitura de imagem** – análise de imagens a partir de questões (*a,b,c*) as quais solicitam descrição da imagem, informações sobre autoria/data e perguntas de ‘leitura e interpretação’ da imagem as quais se apresentam com propostas diferentes em cada um dos volumes. No livro do sexto ano são raras as perguntas que requeiram do aluno estabelecer uma relação – interpretativa – entre o tema do capítulo e a imagem, muitas vezes as questões sobre a imagem indagam sobre as impressões que os alunos tiveram dela ou fazem sugestões de pesquisa relacionada a elas. No livro do sétimo ano, questões que propõem que se faça relação da imagem com o tema do capítulo costumam aparecer mais, embora nem sempre a proposição de que se estabeleça uma relação entre um e outro nem sempre está explícita.

Exemplo:

No ‘Capítulo 7: Renascimento e Humanismo’ da ‘Unidade 2’ do livro do sétimo ano, a seção **a. leitura de imagem** apresenta duas imagens: reproduções das obras “A

última ceia” (autor desconhecido) do século XIII e “A última ceia” de Leonardo da Vinci do século XV. As perguntas iniciais (*a, b, c*) requerem informações descritivas e hipóteses que podem ser construídas a partir da imagem, além da comparação dos elementos de ordem descritiva (o que se vê em uma imagem que não vê na outra). As questões *d*) e *e*), por sua vez, exigem que o aluno faça comparações quanto as técnicas artísticas empregadas nas das duas obras. Não há nesse exercício uma questão que explicita a relação entre o procedimento de análise das imagens e as transformações proporcionadas pelo Humanismo e Renascimento na Europa. Perguntas do tipo: “que relação há entre...” tem maior recorrência nos livros dos oitavos e nonos anos.

É possível dizer que o livro julgue que perguntas que propõem a construção de uma relação entre uma *coisa* e *outra* exijam muita abstração de crianças que têm entre onze e doze anos. Entretanto, me parece, que na verdade a dificuldade quanto a “estabelecer relações” passa por duas etapas: 1. Não compreender a proposta: “que relação há entre...”. Muitas vezes, as crianças não compreendem o termo ou não compreendem o que pede o exercício. Desse modo, quando lhes é exigido fazer esse tipo de exercícios, mesmo nos anos finais do fundamental II, elas têm dificuldade. A segundo obstáculo pelo qual os alunos passam para atender a esse tipo de proposta é o seguinte: mesmo depois de esclarecido pelo professor aquilo que solicita o exercício, a construção da ‘resposta’ para a atividade, não pode ser localizada no texto-base e ‘transportada’ para o caderno. Esse tipo de exercício, portanto, ‘destoa’ da maioria dos outros, bem como da própria proposta de diagramação – organização dos textos, parágrafos, imagens etc. – dos livros da coleção.

Na subseção **b) leitura e escrita de textos** aparecem variados gêneros textuais: cartas, narrativas, trechos de artigos científicos, trechos de livros de historiografia, documentos, poemas, música etc. No entanto, assim como na seção **Retomando**, a maioria dos exercícios – na forma de questões - dessa seção propõe localização de informações do texto ou transcrição de trechos. A subseção **c) cruzando fontes** oferecem dois tipos de fonte que tratam do mesmo assunto e - assim como em **a. leitura de imagem** - propõe primeiramente descrição e informações sobre as duas fontes (que podem ser escritas iconográficas, orais, etc.), seguida de uma comparação entre elas e finalmente, a proposta de estabelecer relação entre elas – sobretudo nos livros dos oitavos e nonos anos. Desse modo, as mesmas ‘dificuldades’ que emergem da subseção **a. leitura de imagem**, também aparecem na subseção **c. cruzando fontes**, uma vez que ambas propõem a

construção de um texto, que algumas vezes não pode ser realizado por meio da simples localização de trechos, ou pela transcrição dos textos disponíveis no livro.

A seção **III. Você cidadão!** na maioria das vezes, oferece um texto jornalístico que propõe, além de interpretação do texto, localização de informação e transcrições, sugestões de pesquisa e trabalhos em grupo. Essas sugestões de pesquisa geralmente incluem preparação de seminários, produção de cartazes ou atualizações no “blog da turma”, referido no capítulo anterior.

Afirmar que os exercícios foram o aspecto ‘sacrificado’ na escolha da coleção, porque suas atividades, como descritas acima, não propõem grandes desafios, no sentido de incitar o aluno a fazer apropriações ou interpretações dos textos e das imagens. Por isso, nas poucas vezes que o faz requerendo uma interpretação no lugar da localização de informações encerradas no próprio texto, geralmente, o aluno ignora tal solicitação e repete o procedimento que lhe é solicitado na maioria das propostas: transcreve trechos dos textos do livro.

Critérios avaliativos para produção dos exercícios do livro didático.

Visto a atuação do professor e livro didático na produção dos exercícios, é preciso explicitar os critérios que são preestabelecidos para sua produção nas aulas de história que leciono no Jardim Guarani. Na maioria das vezes, os exercícios são solicitados com os seguintes critérios:

Devem ser realizados em sala de aula, após as aulas expositivas. O número de aulas necessárias para a conclusão de um bloco de exercícios depende muito mais dos alunos que do planejamento feito anteriormente. Às vezes as aulas necessárias podem se estender mais do que planejado, contudo, exigir os exercícios em sala possibilita sanar dúvidas e observar pontos que precisam ser retomados. Além disso, não há livros suficientes para todos os alunos - muitas vezes é necessário que dois ou mais alunos compartilhem um livro para realizar os exercícios - por isso, os livros de História devem ser acomodados nas estantes da sala ao fim da aula, o que dificulta que eles sejam finalizados em casa.

As prescrições recomendadas aos alunos para a realização dos exercícios exigem: que os exercícios sejam realizados no caderno – uma vez que o livro não é consumível. Deve-se indicar a página no caderno, copiar os enunciados à caneta, e não apenas fazer o

registro das respostas, as quais devem ser feitas à lápis. Esses critérios não são muito apreciados pelos alunos e podem delongar o tempo de realização das atividades, entretanto, eles são necessários para que o caderno tenha um mínimo de organização que possibilite sua leitura no processo de correção e vistoria. Outra exigência é: não fazer cópias. Exige-se que o aluno tente elaborar respostas a partir da releitura do texto e da aula expositiva.

A prática de correção e vistoria de cadernos é uma forma de controle. De outro modo, os alunos não realizam os exercícios. Embora não seja um controle para a simples execução do exercício, mas da forma de aquisição de conhecimento, esse dispositivo de controle é uma característica da cultura escolar que reforça a ideia de ‘lição’. Chervel explica o conceito que esse termo implicava outrora

(...) a palavra lição não designava, até o fim do século XIX, nada além da lição aprendida de cor e recitada em classe. Era então um equivalente exato de recitação, que designava o desempenho do aluno recitando em classe sua ‘lição’ de história, de catecismo, de gramática etc. (CHERVEL, p.204, 1990)

Apesar do contexto brasileiro ser outro, o processo de transformação da concepção em torno da palavra *lição* pode ser semelhante. Ainda que lição não se refira mais a obrigação discente de recitar algo de cor, continua sendo algo que faz parte das regras impessoais da escola. A prática da lição é obrigação tanto do professor que a aplica quanto do aluno que a realiza. Esse caráter não apresenta grandes mudanças. Além desse aspecto permaneceu na ideia de lição o pragmatismo, o formal que implica na produtividade, muitas vezes esvaziada da essência do tema pelo qual se cria a lição.

Os exercícios são uma forma de lição. Dificilmente estes são apropriados pelos alunos como um procedimento de retomada, reflexão do conteúdo ou discussões em aula. A reflexão ou fixação de conteúdo é a expectativa do professor e provavelmente dos produtores do livro. Mas a apropriação dos alunos é uma apropriação que reflete os mecanismos de controle e as regras impessoais da escola. Entre as muitas obrigações dos alunos está o fazer lição. Fazer a lição é cumprir a prescrição da autoridade; seja a autoridade do livro seja a do professor. O procedimento então se estabelece da seguinte maneira: tudo que é exigido de maneira impessoal – por exemplo a lição – é cumprido de maneira impessoal: a resposta certa vem do livro e não do que se tenha a opinar ou refletir sobre o assunto. Se a resposta certa vem do livro, pouco importa *o que* se está afirmando

em seu texto ou *como* se está afirmando. Por isso, é possível fazer a ‘lição’ ouvindo música, conversando com os colegas etc. pois não se trata da produção autoral de algo é o simples cumprimento de uma norma.

Quebrar a naturalidade desse procedimento é bastante difícil. Exige anos de investimento em correções e esclarecimento dos critérios avaliativos. A resistência dos alunos em copiar de maneira indiferente ao que copia, não é uma resistência aos procedimentos avaliativos ou ao professor – visto que os que querem fazer essa resistência o fazem não cumprindo os exercícios – na verdade, é uma resistência a uma quebra de protocolo que inverte a lógica do livro. Nisso consiste um dos paradoxos do uso do livro didático pelo professor, se, por um lado, ele facilita o planejamento das aulas e oferece recursos visuais, por outro lado, ele pode engessar a produção autônoma e crítica que espera o professor.

Quanto à correção da atividade ela é feita em duas etapas: correção oral, quando cada um dos exercícios é lido e comentado como forma de revisão; a vistoria dos cadernos, ocasião que permite a leitura das respostas construídas pelos alunos. Quando se trata dos alunos do sexto ano, a correção oral funciona apenas como maneira de comentar os exercícios e propor reflexões sobre o conteúdo, uma vez que, normalmente, eles não conseguem acompanhar correção que não seja feita na lousa.

Os exercícios também são utilizados como um dos componentes do conjunto de avaliações para cálculo da nota classificatória bimestral. Ao fim do bimestre é atribuída uma nota de 0 a 10 baseado no cumprimento de todas as atividades propostas e dos exercícios do livro didático realizados em sala, os quais são conferidos pelo controle dos vistos. Essa nota de exercícios é somada às notas de outras avaliações (seminários, provas, trabalho em grupo etc.) para cálculo da média bimestral. Conferir aos exercícios um peso no cálculo da média bimestral é uma forma de garantir seu cumprimento. Garantir a realização dos exercícios, mesmo tratando-se de atividades pouco desafiadoras, é o que facilita a observação da leitura, da interpretação, das dúvidas e dos aspectos da aula expositiva que ficaram confusos.

Para analisar os procedimentos de leitura para realização dos exercícios estabeleceu-se uma classificação dos modos de cumprimento dos exercícios propostos: o modo que se vale da cópia de trechos do livro e o modo que procura atender aos critérios avaliativos os quais exigem articulação entre a interpretação do texto do livro e os

comentários e proposições da aula expositiva. Cada um desses modos foram subdivididos em outros procedimentos conforme descrito a seguir.

Classificação referente aos modos de responder aos exercícios por meio da cópia de trechos dos textos do livro

Essa classificação se aplica, principalmente, aos procedimentos de leitura e escrita dos alunos dos sextos anos e daqueles que são meus alunos há pouco tempo. A leitura dos alunos dos sextos anos, cuja expressão escrita predomina a cópia dos textos do livro, pode ser avaliada a partir dos condicionantes mencionados acima sobre o processo de transição de tipo de material didático pela qual passam, além das dificuldades decorrentes da defasagem dos procedimentos de leitura autônoma que muitos apresentam. Quanto aos alunos ‘novos’ esse procedimento também é recorrente porque os critérios avaliativos das atividades, mesmo quando explicitados, ainda precisam ser assimilados por esses alunos; processo que leva certo tempo.

Procedimento a: localização e cópia do parágrafo correspondente aos termos contidos no enunciado do exercício. Essa é a prática mais comum. A maioria dos alunos seguem esse procedimento ao lidarem com os textos do livro didático.

Procedimento b: cópia que não se preocupa com a coerência interna do texto que está sendo reescrito.

Hipótese sobre a leitura que mobiliza o procedimento b: quem ‘fala’ é o texto por isso a resposta que transcreve o texto está certa. A única maneira da resposta estar errada é se houve equívoco na seleção do trecho a ser transcrito nessa atividade.

O exemplo abaixo é bastante alusivo quanto a prática de: ‘localizar e copiar’. A turma na qual foi aplicada essa seção era acompanhada por mim desde o ano anterior, contudo, era o primeiro ano de uso da coleção História Sociedade e Cidadania. A coleção anterior não possibilitava essa relação tão direta dos termos destacados no texto com os exercícios – o que não os impedia de proceder com a mesma prática, contudo essas atividades do livro anterior lhes exigia uma maior atenção e releitura do texto em lugar do procedimento de simples localização das palavras destacadas. A coleção História Sociedade e Cidadania, por sua vez, estrutura seus textos e exercícios de modo a facilitar a prática de ‘garimpar’ a ‘resposta’ do exercício no texto.

Livro do oitavo ano – Unidade 3: Terra e liberdade; Capítulo 9: A emancipação política do Brasil. Atividades: Seção Retomando – 4: *Monte uma ficha sobre a transferência da família real para o Rio de Janeiro, levando em conta*

- a) Os motivos da vinda;
- b) O papel que o Rio de Janeiro passou a desempenhar;
- c) Realização do governo de D. João no Rio de Janeiro;
- d) O que a abertura dos portos significou para o Brasil e para a Inglaterra.

Foi solicitado aos alunos que ao invés de produzir uma ficha, como recomendava o livro, fizessem um pequeno texto que contemplasse aquilo que estava mencionado em *a, b, c e d*, considerando os apontamentos da aula expositiva. Os alunos iniciaram a ‘busca pela resposta’ e a ‘*acharam*’ – como costumam dizer – na página 178, onde havia um subtítulo, grafado em cor de rosa e letras maiores, o qual dividia um texto iniciado nas páginas anteriores. O texto seguido do subtítulo tem três parágrafos. Segue um pequeno fragmento:

“A família real no Brasil e a abertura dos portos

Enquanto isso, na França, Bonaparte conquistava o poder e, anos depois decretava o Bloqueio Continental, proibindo os países europeus de comerciarem com a Inglaterra. O príncipe português D. João desobedeceu a essa proibição e, por isso, Portugal foi invadido pelas tropas de Napoleão. ” (BOULOS, 2015)

Esse trecho conta com outros dois parágrafos os quais concluem que a pressão da França levou a família real portuguesa a deslocar-se para o Brasil. No fim da página há a reprodução da obra “Embarque de D. João, príncipe regente, de Portugal para o Brasil”, pintura de Nicolas Albert Delivere, de 1807. A página seguinte inicia-se com o *box* “Para saber mais” que acrescenta reflexões sobre o tema, argumentando que o deslocamento da família real portuguesa não foi motivado apenas pela pressão francesa. Tratava-se de “um projeto antigo de intelectuais portugueses”. Isto posto, o texto do *box* convida o leitor a atentar-se: “veja o que um historiador diz sobre o assunto”. Esse enunciado, como um título, antecede a citação do trecho de um texto de Luiz Carlos Villalta, utilizado para embasar a reflexão de que a vinda da família real portuguesa para o Brasil foi uma estratégia e não uma fuga.

Abaixo do *box* mencionado, há um subtítulo que retoma o texto: “A interiorização da metrópole”. Nas páginas seguintes outros subtítulos finalizam o texto e explicam as circunstâncias e as primeiras consequências do deslocamento da família real portuguesa para o Brasil: “A abertura dos portos”, “O tratado de Comércio com a Inglaterra”, “A administração joanina”. (Ver anexo II referente às páginas 173 a 181.)

Antes de apontar como os alunos mobilizaram a leitura para construção de seus textos - que serviram de resposta ao exercício 4 - é preciso fazer emergir algo que está disfarçado. O autor do livro didático produziu um texto para explicar o processo que levou a independência política do Brasil de Portugal. O texto de Boulos se inicia na página 173 e é finalizado na página 186. No entanto esse texto foi editado de modo a seriar todo esse processo. Ele é interrompido não apenas pelos subtítulos, os quais favorecem essa seriação, como também pelas imagens, *box* e legendas das imagens as quais não apenas oferecem referências, mas outras informações complementares ao texto. Os subtítulos que dividem o texto são: “A conjuração mineira”; “Denúncia, prisão e sentença”; “A conjuração baiana”; “A família real no Brasil e abertura dos portos”; “A interiorização da metrópole”; “A abertura dos portos”; “O tratado de Comércio com Inglaterra”; “A administração joanina”; “A Revolução Pernambucana de 1817”; “A Revolução Liberal do porto”; “A pressão das cortes portuguesas”.

Essas subdivisões são um recurso de construção textual que pode ter sido feito tanto pelo autor, quanto pela editora. Tal divisão é exemplo de como o livro didático oferece um processo seriado dos conteúdos, o que é muito útil, visto que dificilmente o processo emancipatório mencionado, pudesse ser apresentado em uma única aula, e mesmo que fosse, teria que ser retomado em etapas visto que essa é a característica das disciplinas escolares. Contudo, a forma como o texto foi fatiado, associada a recorrência de exercícios que solicitam de forma, as vezes explícita e as vezes implícita: cópias de trechos, localização de títulos, de subtítulos e palavras em negrito, contribuíram com a persistência do costume dos alunos de ‘localizar e copiar’.

Em duas turmas de oitavo ano, a maioria dos textos escrito pelos alunos e oferecidos como resposta ao exercício 4 foi a cópia dos três primeiros parágrafos após o subtítulo “A família real no Brasil e a abertura dos portos” citado. Alguns copiaram os três parágrafos completos, outros, interromperam a cópia antes, mas a maioria dos textos iniciavam com:

“Enquanto isso, na França, Bonaparte conquistava...” (grifo meu)

Na vistoria dos três primeiros cadernos trazidos à minha mesa eu ainda pensava que seriam situações pontuais. Então eu os corrigia em tom de estranhamento: “Enquanto isso? Enquanto isso, o quê? Não faz sentido iniciar um texto assim. Volte e reescreva.” Depois eu percebi que havia apenas algumas exceções que não copiaram dessa forma. A situação se agravou quando eu percebi que os parágrafos copiados por quase todos sequer cumpriam o que era solicitado no itens a,b,c e d: Os motivos da vinda; O papel que o Rio de Janeiro passou a desempenhar; Realização do governo de D. João no Rio de Janeiro; O que a abertura dos portos significou para o Brasil e para a Inglaterra. Os parágrafos copiados não contemplavam o que era exigido pois o subtítulo, seguido dos três parágrafos, descreviam a invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas além de informar a data, quantidade de navios e de pessoas que embarcaram em direção ao Brasil em 1808. Todo processo solicitado no exercício foi ignorado.

Mesmo sabendo que leio atentamente as respostas do caderno os alunos responderam apenas com a cópia de um trecho que além de ser um fragmento do texto anterior não corresponde ao que foi exigido no exercício. Esse procedimento dos alunos leva a concluir que não se tratava de uma tentativa de tapear, uma vez que sabiam que eu leria a resposta. Percebe-se que é simplesmente a reprodução de um procedimento de leitura que está prescrita no livro.

O procedimento dos alunos é muito claro: para escrever um texto *sobre a transferência da família real para o Rio de Janeiro*, localiza-se essa informação no texto e então faz-se a cópia de um trecho como resposta. O fato é que várias páginas do texto tratavam do processo de transferência da família real, contudo apenas um pequeno trecho de três parágrafos continha em seu subtítulo as ‘palavras-chave’ correspondentes ao enunciado do exercício: “família real no Brasil”. Como o texto sobre o assunto, apesar de subdividido, foi escrito como um único texto, a expressão “enquanto isso...” segue a coerência da narrativa que vinha sendo construída anteriormente. Entretanto, a coerência interna do texto é totalmente ignorada pelos alunos. Não houve nem mesmo a preocupação em reescrever o texto para iniciá-lo e então prosseguir com a cópia.

Esse procedimento de localizar as mesmas palavras mencionadas no exercício no texto, a fim de resolver as atividades é bem claro e intencional como revela algumas das entrevistas.

(Professora) – *Vamos fingir que a gente vai fazer esse exercício - abro o livro didático e peço a ele que leia: “Havia um governo único na mesopotâmia?”*

(Aluno) - *Havia.*

(Professora) - *Como você sabe?*

(Aluno) – *Cada cidade tem o seu governador... tipo prefeito. Aqui em São Paulo temos nosso prefeito.*

(Professora) - *Na Mesopotâmia era assim?*

(Aluno) – *Não lembro bem... Não.*

(Professora) – *Como você faria pra tirar essa dúvida?*

(Aluno) – *Vindo aqui – indica o aluno enquanto folheia o livro – procurando onde está escrito ‘poder’ ou... lendo o texto que tá falando sobre... aqui, ‘poder político’ – indicando o trecho de um dos textos do livro – Ou, onde está indicando aqui: “Sociedade e poder” – subtítulo grifado no texto.*

À mesma situação hipotética foi sugerida a outra aluna:

(Aluna): – *Como eu não tenho uma memória muito boa (só quando tem prova) eu ia voltar as páginas e ver o que a pergunta tá dizendo.*

(Professora): – *O que está perguntando aí?*

(Aluna): – *Se havia um governo único para todas as cidades... se eram cidades separadas ou se era um governo para todas.*

(Professora): – *Como você faz pra saber isso? (...) Me conta como você faz.*

(Aluna): – *Eu vou procurando as páginas... vou procurando. Eu vejo os título que os títulos ajudam bem mais.*

(Professora): – *O que mais ajuda?*

(Aluna): – *As palavras destacadas porque tipo... aqui – indicando o exercício – pode ter uma palavra que você não conhece, que é nada a ver. Aí você volta e tem essa palavra em destaque.*

O exemplo a seguir também indica as mesmas práticas de procedimento descritos pelos alunos para resolver os exercícios.

Livro do sexto ano – Unidade 1: História cultura e patrimônio; Capítulo 2: Cultura, patrimônio e tempo. Atividades: Seção Retomando, página 40 – 1: *Releia o texto de Darcy Ribeiro e Ziraldo, na página 28, e responda.*

Pequeno texto de três parágrafos extraído de RIBEIRO, Darcy; ZIRALDO, (ilustrações). Noções de coisas. São Paulo: FTD, 1995. p. 34.

- a) Segundo os autores do texto, o que é cultura?
- b) Escreva em seu caderno os conceitos de:
 - Cultura material.
 - Cultura imaterial.

(Texto do livro didático consultado pelos alunos para realizar esse exercício: verificar anexo III referente a página 28.)

Definição de cultura material escrita por alguns alunos como resposta ao item b a partir do texto oferecido pelo livro:

- Cultura material: A mesma coisa se pode dizer de um prato de sopa, de um picolé ou de um diário. Mas estas são coisas da cultura material. *Grifo meu* (Aluno (a) do 6º ano)

Outras tipos de definição de cultura material conforme solicitado no item b a partir do texto do livro:

- Cultura material: como o conjunto de objetos (tecidos, instrumentos de trabalho, meios de transporte, adornos, habitações, entre outros) produzido pelos seres humanos de uma determinada sociedade. *Grifo meu* (Aluno (a) do 6º ano)

No primeiro exemplo os alunos atenderam a proposta do enunciado ao buscarem no texto de Ziraldo e Darcy Ribeiro a definição de cultura material. O segundo exemplo

explicita que a definição de cultura material foi extraída do texto base do livro didático que apresenta o termo ‘cultura material’ em negrito. Ambos procederam de maneira a localizar o termo que coincide com o enunciado e então copiaram aquilo que o circunscrevia ignorando o contexto interno dos termos nos textos e assim incluíram no início do texto copiado trechos que fora do contexto não compõe um texto independente e coeso: “a mesma coisa se pode dizer...” e “como conjunto...”

O exemplo a seguir também explicita o mesmo procedimento.

Livro do sexto ano – Unidade 4: A luta por direitos; Capítulo 10: O mundo grego e a democracia. Atividades: Seção Retomando, página 242 – 1: *Sobre a religião dos antigos gregos responda.*

- a) Os gregos eram monoteístas ou politeísta? Explique.
- b) Por que os gregos faziam festas, cultos e oferendas aos deuses de suas cidade?
- c) É correto dizer que a religião dos antigos gregos era cívica? Justifique.

(Texto do livro consultado pelos alunos para realizar esse exercício: verificar anexo IV referente a página 234.)

Como resposta ao item *c* alguns alunos escreveram como resposta:

Sim, por isso se diz que a religião grega era uma religião cívica.
(Grifo meu.)

O curioso desse exemplo é que quando eu reli essa frase que uma aluna havia escrito como resposta ao item *c*, sua reação foi rir porque imediatamente ela se deu conta do que havia feito: localizou no texto do livro didático a palavra “cívica” e então copiou a frase que a envolvia. Outra aluna, constrangida, voltou a sua carteira sem me dizer nada para reescrever sua resposta.

Procedimento c: cópia extensa. Não considera o cerne ou objetivo da atividade proposta e faz cópia de longos trechos do texto que contém a palavra em destaque ou os termos e palavras mencionadas na atividade.

Hipótese sobre a leitura que mobiliza o procedimento c: quanto mais extensa a ‘resposta’ maior a probabilidade de esta estar ‘correta’ ou, o procedimento pode ser a solução encontrada para responder uma atividade que não compreendeu. Um exemplo desse tipo de procedimento foram os textos que os alunos do 9º produziram para explicar

a política Stalinista. A maioria dos alunos copiou o texto do livro didático quase na íntegra trocando apenas uma ou outra palavra. (Veja anexo V referente a página 57.)

Procedimento d: localização no texto dos termos ou palavra mencionados na atividade e cópia incompleta de frases que cercam esses termos e palavras.

Hipóteses sobre a leitura que mobiliza o procedimento c: preguiça de copiar a frase completa que daria sentido ao texto transcrito e, portanto, à palavra localizada no texto; ou julgamento de que a frase incompleta é suficiente, uma vez que ela está associada a palavra mencionada na atividade.

Livro do sexto ano – Unidade 4: A luta por direitos; Capítulo 10: O mundo grego e a democracia. Atividades: Seção Retomando, página 224
– 2: *Leia o texto a seguir com atenção:*

Parágrafo único retirado de ACKER, Teresa Van. Grécia: a vida cotidiana na cidade-Estado. São Paulo: Atual, 1994. p. 4 (História geral em documentos)

(Verifique anexo VI referente a página 224)

- a) Segundo o texto como se formavam as cidades cretenses?
- b) Como era o interior dos palácios cretenses?
- c) Para que serviam os cereais, o óleo e o vinho acumulados nos depósitos do palácio?

Como resposta ao item a, a maioria dos alunos transcreveu parte da primeira frase do texto oferecido pelo exercício:

As cidades cretenses formaram-se em torno de palácios, que funcionavam como sede do governo e eram construídos de forma a abrigar

Essa súbita interrupção da frase na transcrição dos alunos ocorre porque há no texto do exercício uma intervenção: o uso de três pontos entre colchetes [...] (ver anexo IV referente a página 224). Nota-se que por não estarem familiarizados com esse recurso os alunos o tomam como finalização da frase mesmo estando evidente que a frase está incompleta. É importante destacar que esse tipo de resolução do exercício foi feita inclusive por alunos que costumam ter maior autonomia na interpretação dos textos. Esse procedimento poderia ser explicado como uma recusa em realizar uma cópia mais extensa

por causa da ânsia de terminar as atividades e ficar alguns minutos ‘livre’ – pode ser que esta seja a explicação para alguns casos – entretanto como o procedimento se repete entre os alunos das três salas de 6º ano e o trecho que vem após a pontuação não é extenso, é possível que o procedimento indique a interpretação de que o recurso textual - [...] -, finalize a frase. Há também a possibilidade de que a interrupção se explique pelo fato de os alunos presumirem que responderam à pergunta do item *a* logo no início da frase não sendo, portanto necessário outras complementações, pois se o item *a* solicita “como se formavam as cidades cretenses?” escrever como resposta “As cidades cretenses formaram-se em torno de palácios” contemplaria a pergunta. De fato, foi essa a resposta de alguns outros alunos. Essa segunda hipótese me parece pertinente porque nota-se a repetição dessa prática tanto pelo aluno quanto pelo livro: associar os termos do enunciado com os termos do texto do livro didático.

Classificação referente aos modos de responder aos exercícios que buscam contemplar os critérios avaliativos preestabelecidos.

A essa classificação são arroladas, principalmente, as turmas do sétimo ano em diante. Não por causa da faixa, etária mas pelo o fato da maioria dos alunos dessas turmas, estarem habituados - por pelo menos dois anos - aos mesmos critérios avaliativos quanto aos exercícios, visto que a maioria deles tem a mim como professora de história desde o sexto ano. Por isso os casos mais expressivos desse procedimento de produção de escrita a partir da leitura são de alunos do nono ano.

Procedimento a: se utiliza de alguns termos ‘chave’ para indicar uma resposta autônoma (interpretativa).

O exemplo abaixo refere-se a duas atividades do livro do sétimo ano. O primeiro oferece um pequeno trecho (seis linhas na edição do livro) da obra *A política segundo a Sagrada Escritura* de Jacques Bossuet. O enunciado orienta que as questões devem ser respondidas com base no texto. Entretanto, assim como os alunos escolhem não ler os títulos das seções de atividades, eles também ignoram os enunciados. São as questões ordenadas por letras ou números que são de fato lidas e tomadas como exercício a ser realizado. As outras informações ou prescrições fora dessa ordenação é ‘descartada’. Contudo, independente, do que oriente ou solicite o enunciado, o costume dos alunos é sempre respondê-los com base nos textos.

Livro do sétimo ano – Unidade 3: A formação do Estado moderno;
 Capítulo 9: Estado moderno, absolutismo, e mercantilismo. Atividades:
 Seção Retomando – 4: *Com base no texto responda*

O trono real não é o trono de um homem, mas o trono do próprio Deus. Os reis são deuses e participam de alguma maneira da independência divina [...] Como não há poder [...] sem vontade de Deus, todo governo, seja qual for sua origem, justo ou injusto, pacífico ou violento, é legítimo; todo depositário da autoridade [...] é sagrado. Revoltar-se contra ele é cometer um **sacrilégio**. - grifo da edição (*apud.* BOULOS, 2015)

- a) Como o trono do rei é descrito no texto
- b) O que o autor diz sobre o governo? Comente.
- c) A que teoria podemos associar esse trecho?

Resposta ao item a: *o trono real não é o trono de um homem mas o trono do proprio deus* [sic].

Resposta item b: *sem a vontade de deus todo governo é legítimo a todo depositario.* [sic].

Resposta item c: *entendi nesse texto que o poder de deus é sagrado e ninguém pode* [sic]. grifo meu.

A segunda atividade que serve de exemplo foi respondida pelo (a) mesmo (a) aluno (a)

5. Leia atentamente o texto e siga o roteiro abaixo. – grifo da edição.

Numa resposta aos parlamentares franceses, Luís XIV disse:

Palavras de Luís XIV – grifo da edição

É somente na minha pessoa que reside o poder soberano (...), é somente de mim que os meus tribunais recebem [...] a sua autoridade, que eles não exercem senão em meu nome, permanece sempre em mim, e o seu uso nunca pode ser contra mim voltado; é unicamente a mim que pertence o poder legislativo, sem dependência e sem partilha; [...] toda ordem pública emana de mim, e os direitos e interesses da nação, [...] estão necessariamente inteiramente nas minhas mãos. [sic] (*apud.* BOULOS, 2015)

- a) Copie no caderno um trecho que expresse o absolutismo monárquico.

- b) Justifique sua escolha.
- c) O que o rei diz a respeito dos direitos e interesses da nação?

Resposta ao item a: *somente na minha pessoa que reside pode soberano* [sic].

Resposta ao item b: *que ele tinha poder sobre tudo ele tinha poder legislativo*. [sic]. grifo meu.

Resposta ao item c: *que toda ordem publica vem do rei*. [sic]

As respostas desse(a) aluno(a) evidenciam o esforço em atender os critérios avaliativos preestabelecidos - os quais orientam que se evite a simples cópia de trechos do texto na construção da resposta às questões - ao mesmo tempo que buscam obedecer a prescrição do livro o qual solicita transcrições. Esse tipo de atividade oferece dois desafios aos alunos: as duas prescrições concorrentes (a do professor e a do livro) e o vocabulário intrincado dos textos. A expressão ‘*eu entendi*’ ou ‘*na minha opinião*’ geralmente são oferecidas pelos alunos como indicação de uma resposta interpretativa e não apenas uma reprodução do texto. Esse recurso é utilizado como uma maneira de se apropriar do vocabulário do texto sem ter que mobilizar uma pesquisa fora dele e, ao mesmo tempo, sem oferecer apenas uma transcrição.

Nota-se também que ainda que haja o esforço em construir uma resposta que não se utiliza de transcrições não há uma construção coesa – início, meio e fim – nas frases elaboradas. Elas são fragmentadas: “*que ele tinha poder sobre tudo ele tinha poder legislativo*”. Essa fragmentação não ocorre em construções textuais solicitadas ‘fora’ do livro, isto é, nas atividades que não são no livro. Portanto, percebe-se que essa prática de fragmentar a leitura – por meio de localização de termos grifados etc. – reflete numa fragmentação da produção escrita a partir dessa leitura.

Outras maneiras de atender aos critérios avaliativos foram classificadas como:

Procedimento b: demonstra esforço em elaborar uma resposta interpretativa para os exercícios.

Procedimento c: procura responder aos exercícios por meio da interpretação, da cópia de trechos dos textos do livro juntamente com discussões feitas em aula.

Abaixo, exemplos dessas duas práticas.

Livro do sétimo ano – Unidade 3: A formação do Estado Moderno;
Capítulo 9: Estado moderno, absolutismo e mercantilismo. Atividades:
Seção Retomando, página 195 – 1: *O texto a seguir é trecho de uma lei aprovada na França em 1439. Leia-o com atenção.*

Para eliminar e remediar e pôr fim aos grandes excessos e pilhagens feitas e cometidas por bandos armados que há muito vivem e continuam vivendo do povo [...]:

“O rei proíbe, sob pena de acusação de lesa-majestade [...], a qualquer pessoa, de qualquer condição, que organize, conduza, chefie [...] uma companhia de homens em armas, sem permissão, licença e consentimento do Rei [...]”. HUBERMAM, Leo. História da riqueza do homem. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. p. 82

- a) O que diz a lei?
- b) Pode-se dizer que esta lei contribui para o fortalecimento do rei? Justifique.
- c) Use o texto da lei e seus conhecimentos e responda: a quem a lei beneficiou?

Aluno 1:

Resposta ao item a:

“Qualquer pessoa, de qualquer condição, que organize, conduza chefe [...] uma companhia de homens com armas, sem permissão licença e consentimento do rei [...]”

Resposta ao item b:

Sim, qualquer tipo de “problema” deveria pedir licença para o rei, ou seja, erro nenhum passaria sem o rei saber, e outra coisa, as pessoas com problemas não iriam resolve-las com ajuda de outra pessoa sem ser o rei. [sic]

Resposta ao item c:

Ao rei, ou seja, a Filipe IV.

Aluna 2

Resposta ao item a:

Que o rei proíbe sob pena de acusação de lesa-majestade, a qualquer pessoa, de qualquer condição, que organize, conduza, chefie uma companhia de homens em armas sem permissão, licença e consentimento do Rei.

Resposta ao item b:

Sim, por a lei já vem do rei. [sic]

Resposta ao item c:

Burgueses.

Aluna 3

Resposta ao item a:

A lei diz que é proibida, daí em diante, que os cidadãos, mantenham exército particulares, de modo que apenas o Rei tem autoridade para manter exércitos organizados.

Resposta ao item b:

A lei contribui para que o Rei exercesse o monopólio da violência.

Resposta ao item c:

A lei beneficiou ao próprio rei e seus funcionários diretos, os burgueses.

As respostas da aluna 3, além de interpretar o texto do exercício, também se apropria dos comentários que fiz em sala enquanto explicava o exercício, visto o uso da expressão “monopólio da violência” que usei durante a explanação da atividade.

Outros exemplos de apropriação do texto de livro por alunos do 6º ano

Livro do sexto ano – Unidade 3: Vida urbana: Oriente e África; Capítulo 8: Hebreus, Fenícios e Persas. Atividades: Seção Retomando, página 179
– 4: *Observe os quatro objetos da cultura material do povo fenício:*

Estão disponíveis então quatro imagens com as seguintes legendas:

“Barco Fenício. Baixo relevo, século I a.C.; Joalheria fenícia; Moeda Cartaginesa, século IV a. C. Civilização Fenícia; Escrita

com caracteres do alfabeto fenício 900 a.C., peça encontrada na Itália.”

(Verificar anexo VII referente a página 179)

O exercício solicita:

Escreva um pequeno texto histórico sobre os fenícios relacionando os elementos representados nas imagens.

(Texto do livro consultado pelos alunos para realizar esse exercício: verificar anexo VIII referente às páginas 171 a 174)

Texto construído por um dos alunos:

Os fenícios viviam numa estreita faixa de terra situada entre as montanhas do atual Líbano e o Mar Mediterrâneo. Exploravam o cedro, madeira nobre que usavam na construção de seus navios.

A carência de terras férteis e a existência de bons portos naturais estimularam os fenícios a se dedicarem desde cedo, à navegação e ao comércio marítimo.

Aos poucos desenvolveram intenso comércio com outros povos. Com forme [sic] foi passando o tempo, eles criaram sua própria moeda.

Os fenícios se destacaram também como artesãos, confeccionaram tecidos, joias, perfumes, e artefatos [sic] de pedra, marfim, metal e de cerâmica.

A necessidade de facilitar o comércio e agilizar a comunicação com outros povos levou os fenícios a desenvolverem um alfabeto em que cada sinal corresponde a um som, e não a uma ideia ou objetivo. (Aluno (a) do sexto ano)

A elaboração do texto desse (a) aluno (a) é um exemplo que demonstra um esforço de reconstruir o texto base do livro para atender ao que se pede no enunciado. Não é uma transcrição direta mas uma reelaboração do texto. O mesmo se observa no exemplo a seguir:

Os fenícios moravam numa pequena faixa de terra entre montanhas no atual libano e o mar mediterrâneo [sic]. Nas áreas férteis plantavam trigos, videiras que usavam na produção do vinho e oliveiras que obtinham ozeite de oliva de azeitonas

exploravam o cedro madeira nobre eles também tinham moeda cartaginesa que ajudavam em comércios também tinham barcos que ajudavam comércio marítimo e outras coisas como escritura e joalherias. [sic] (Aluno (a) do sexto ano)

É possível perceber um intenso esforço em cumprir os tópicos que deveriam ser abordados no texto, conforme solicitado no enunciado, além da tentativa de uma síntese que evite uma simples transcrição do texto do livro. A ausência de pontuação parece indicar a oralidade característica da escrita do sexto ano quando há o esforço em desenvolver um texto autônomo. Abaixo, o exemplo de uma apropriação mais incisiva do texto base.

Os fenícios se localizavam entre o mar mediterrâneo e as altas montanhas do atual Líbano.

Eles usavam vários tipos de madeira principalmente o cedros para a construção de embarcações.

O governo dos fenícios era Cidades-Estados que tenha poder que tinha poder descentralizado, mas Cidades-Estados dos fenícios eram rivais.

As principais Cidades-Estados eram:

Biblos, Tiro e Sídom

Eles eram “piratas” pois invadiam embarcações de outros povos e as tomavam para si, levando tudo que estava ali, ex.: ouro, prata, jóias e etc...,

Eles também capturavam tripulantes e vendiam como escravos.

Eles também foram excelentes artesãos: produziam várias coisas como: tecidos, jóias, perfumes, vidros, cerâmicas decorada, armas e objetos de madeira.

Eles fundaram colônias chamadas: empórios, na costa da África e na Espanha, isso aconteceu com o avanço das embarcações, nesses locais eles trocavam e vendia, coisas, e isso se chamou comércio.

O alfabeto Fenício foi o 1º alfabeto com som. O maior destaque foi o alfabeto.

A religião dos fenícios era: politeísta, ou seja, acreditavam em vários deuses. (Aluna do sexto ano)

O exemplo acima indica uma maior apropriação do texto base. Há uma total reelaboração do texto do livro como forma de oferecer um resumo completo das informações oferecidas sobre os fenícios, além de intervenções da própria aluna, como quando aponta como destaque na cultura dos fenícios a elaboração do sistema de escrita. Esse tipo de construção textual não aparece de maneira frequente nos textos elaborados por alunos do sexto ano quando a produção de texto tem o livro didático como suporte.

A prática dos alunos do 9º ano, quanto a resolução dos exercícios, repete os mesmos procedimentos exemplificados acima, entretanto, nota-se uma tentativa de oferecer respostas com maior autonomia. Nesses casos é possível verificar aquilo que ficou das aulas expositivas bem como o quanto a interpretação do texto do livro está mesclada com as concepções e opiniões pessoais dos alunos quanto ao assunto abordado no exercício. O exemplo a seguir pode indicar esse aspecto.

Livro do nono ano – Unidade 1: Eleições: passado e presente; Capítulo 4: Primeira República: dominação. Atividades: Seção Retomando – 1: *O texto a seguir é de um historiador; leia-o com atenção:*

Nas eleições presidenciais de 1910, 21 anos após a proclamação da República, havia no Distrito Federal 25 246 eleitores, isto é, 2,7% da população calculada para este ano. Apenas 8 687 compareceram às urnas, isto é 34% dos eleitores e 0,9% da população total. Computando somente os votos apurados [...] verificamos que representavam 18% dos eleitores e 0,5% da população total. CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p.86.

- a) O que se pode concluir sobre as eleições presidenciais de 1910 com base no texto?
- b) O que se pode dizer sobre política e cidadania nos primeiros tempos da República com base nos dados fornecidos pelo autor do texto?

Aluna 1

Resposta ao item a:

Pode-se concluir que nas eleições presidenciais de 1910, apenas cerca de 18% dos eleitores ou 0,5% da população total do Distrito

Federal foram as urnas votarem [sic]. Ou sejam pouco menos de 1% da população compareceu às urnas.

Resposta ao item b:

Pode se dizer que nos primeiros tempos da República, poucos possuíam interesse em votar ou não possuíam muita informação.

Aluno 2

Resposta ao item a:

Vemos que na época quase as pessoas não votavam comparado com os dias de hoje.

Resposta ao item b:

No início a política para a população não significava nada, os cidadãos não serviam como eleitores.

Aluno 3

Resposta ao item a

Que a maioria da população não participava das eleições.

Resposta ao item b:

Que naquela época poucas pessoas podiam votar pois eram proibidas.

Aluno 4

Resposta ao item a:

Poucas pessoas votam, a maioria não compareceu às urnas, e quando votavam não a representavam. [sic]

Resposta ao item b:

Nesse tempo a política era muito ruim, e os cidadãos não se representavam conforme seu papel.

Aluno 5

Resposta ao item a:

Que poucas pessoas tinham direito ao voto e que poucos compareciam.

Resposta ao item b:

Que eles manipulavam os votos e só consideravam os que estavam a favor deles.

Nota-se que os alunos expressaram nas respostas aos exercícios opiniões sobre o processo eleitoral e os eleitores brasileiros as quais parecem influenciadas pelas impressões que estes formaram a partir de contextos atuais. Os aspectos do contexto atual se percebem por conta de equívocos que alguns cometeram quanto a interpretação das informações que o texto do exercício oferece. Apesar da aula expositiva e da denúncia do próprio texto do fato da imensa maioria da população estar impedida da participação no processo eleitoral no início do século XX, alguns alunos expressaram uma crítica que denuncia uma suposta indiferença da população quanto ao processo eleitoral, aspecto que foi apontado por eles durante as discussões em aula sobre a política atual. Ao lerem um texto que aponta uma participação ínfima da população nas eleições, alguns alunos foram desatentos ao contexto histórico a que o texto se refere e presumiram uma continuidade da suposta indiferença ou ignorância, como aponta alguns, do eleitorado brasileiro.

O exemplo a seguir é de uma atividade que compõe juntamente com o exemplo acima o mesmo bloco de exercícios. Entretanto, o procedimento para construir as respostas a esse exercício repete a prática usual de copiar trechos do texto:

Livro do nono ano – Unidade 1: Eleições: passado e presente;
Capítulo 4: Primeira República: dominação. Atividades: Seção
Leitura e escrita de textos: Vozes do passado –: *O texto a seguir é de uma propaganda do primeiro governo Vargas (1930-1945) com o objetivo de convencer os brasileiros de que, graças ao trabalho dele, a prática descrita no texto já tinha sido extinta da política.*

(Ver anexo IX referente a página 76.)

- a) Como o texto descreve o eleitor que foi morto em defesa do “chefão político”?
- b) Como os historiadores denominam o tipo de voto dado pelo personagem-eleitor?

- c) Em dupla: Debatam e opinem: esse texto de ficção ajuda o leitor de hoje a compreender o modo como se davam as eleições na Primeira República? Justifiquem.

Aluno 1

Resposta ao item a:

O pai fora assassinado depois de uma discussão acalorada em defesa do chefão político.

Resposta ao item b:

O dia da eleição em Pacatuba sempre fora festivo nesse dia a cidade se transforma como milagrosamente. Tomava tonalidade nova e pitoresca.

Aluno 2

Resposta ao item a:

Era um homem dono de engenho e senhor de grande prestígio.

Resposta ao item b:

Cidadões que de longe vinham fingir de eleitores e brincar de votar. [sic]

Aluno 3

Resposta ao item a:

Inocente pobre e ingênuo

Resposta ao item b:

Voto de cabresto pois o personagem-eleitor votou no “chefão político” pois foi comprado, é isso que acontece nesse tipo de voto. [sic]

Aluno 4

Resposta ao item a:

Era um homem dono de engenho e senhor de grande prestígio.

Resposta ao item b:

Cidadões que de longe vinham fingir de eleitores e brincar de votar. [sic]

Aluno 5

Resposta ao item a:

Como um homem dono de engenho e senhor de grande prestígio, queria agradar unicamente não tinha outro objetivo.

Resposta ao item b:

Comprado pois o chefão lhe dava recompensas como ida a festa, par de botinas, uma camisa etc.

Diferente do que ocorre com a atividade anterior, com a qual os alunos pareceram se identificar e por isso ofereceram interpretações e opiniões, na atividade acima a maioria das resoluções partiram dos mesmos procedimentos exemplificados pelos alunos 1 e 2. Não há um esforço em interpretar o exercício ou texto disponível, verifica-se a localização de frases do texto que sejam o mais pertinentes possível para a resposta da questão proposta já que a atividade não oferece a costumeira ligação direta entre texto e a atividade. O aluno 3 atende a proposta do exercício que é a interpretação crítica de um contexto histórico específico e o aluno 4, apesar de algum equívoco, também busca se apropriar do texto ao oferecer uma resposta interpretativa.

Leitores e livros: as apropriações que os alunos fazem dos livros

Os exemplos narrados indicam uma clara divergência entre o que eu esperava da apropriação do livro didático e o que os alunos me oferecem. A constância dessa tensão foi o que motivou a proposta de análise das práticas de leitura e usos do livro didático de história.

Em “Práticas da leitura”, Chartier, no texto “Do livro à leitura” (CHARTIER, 2009) aponta os desafios de se fazer uma história das práticas da leitura¹⁸. Muitas vezes tais desafios se impõem porque as fontes não oferecem todos os dados necessários, mas também porque alguns aspectos mais subjetivos como os usos e apropriações que se faz dos escritos são de difícil análise e interpretação. Entretanto, esse último desafio é destacado pelo autor como essencial para compreensão e construção da história da prática

¹⁸ O recorte do autor para tal análise é o contexto francês

cultural da leitura pois a apropriação da leitura por parte dos leitores é o que dá significação aos textos.

Chartier considera que atentar-se aos usos que leitores fazem do texto implicam em

(...) dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência, nem desvio no espírito de seus leitores (...) pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e moveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõem as formas tipográficas, seja como um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo (CHARTIER, 2009; pp.78)

Há nessa citação três critérios de análise sobre a leitura. Dois desses fatores decorrem da distinção que o autor faz entre produção de textos e produção de livros. O terceiro fator trata-se da constatação de que leitores dão significações aos impressos; essas significações podem ser influenciadas ou não pelas intenções e protocolos estabelecido por autores e editores¹⁹. De qualquer maneira, tanto autores e editores de livros quanto leitores/usuários de livros são regrados pelas práticas da leitura vigentes em sua conjuntura.

Chartier afirma que autores inscrevem em seus textos a forma correta de os ler, ou seja, há uma intenção e expectativa por parte dos autores que seus textos sejam compreendidos de determinada maneira; há pretensão de impor determinado sentido. Para isso os autores se utilizarão de convenções sociais ou literárias que deverão conduzir o leitor ao fim desejado pelo autor. Da mesma maneira aqueles que produzem o livro ao elaborarem a tipografia ilustrando, escolhendo a disposição e a divisão do texto no impresso inscrevem no mesmo texto um protocolo de leitura. Esse protocolo pode

¹⁹ O autor não usa o termo “editores” e sim “produtores de livros”. No entanto penso que é pertinente tomar as editoras de forma análoga.

coincidir ou não com aquele pretendido pelo autor, mas nesses protocolos estão explícitas representações sobre as competências de leitura que os editores supõem que seus receptores tenham.

O livro didático se insere com as mesmas proposições. Na verdade, quando se trata do livro didático de História – sobretudo nos últimos anos – esses protocolos de leitura são bem mais complexos, haja vista a grande disputa - entre autores (historiadores/historiografias), a comunidade escolar e a sociedade em geral - no que se refere aos discursos que esse material didático possa sugerir. Além disso, a questão mercadológica que envolve editoras de livros didáticos, desde o PNLD, é outro fator que contribui para o emaranhado de interesses na produção desse livro.

Por todas as disputas envolvidas na produção do livro didático ele tornou-se um grande aparato editorial. Um artefato dotado de todos os mecanismos possíveis para atrair alunos e professores: há textos, boxes, diversos tipos de imagens, documentos, exercícios, propostas de pesquisas, sugestões de mídias, referências cotidianas, televisivas etc. A materialidade dos livros didáticos assemelham-se a das revistas e sites da web. Entretanto, reiterando o que destaca Chartier, o uso que o leitor faz do livro não se encerra nos sentidos pretendidos por autores, editores.

O uso e compreensão que o leitor faz do livro escapa aos condicionamentos impostos a ele. No que se refere ao aluno, há ainda sobre esse determinado leitor os condicionantes estabelecidos pelo professor e pela Cultura Escolar que atribui padrões do que é ser leitor, os quais ainda que possam configurar a prática não o fazem de maneira unilateral. Os alunos da EMEF Jardim Guarani são incentivados a desenvolver práticas de leitura que insistem na apropriação, seja do objeto livro, seja do texto em uma tela de computador. Essa postura faz com que os alunos executem práticas de leitura que podem ser coincidentes em diferentes aulas – como ocorre com a prática da leitura em voz alta – e práticas de leitura que são completamente diferentes, quando em circunstância diversas: como se observa no caso da leitura do livro didático de História nas aulas – cuja mediação é feita pela professora; quando na leitura de obras literárias, feitas na sala de leitura; e nas ocasiões de leituras selecionadas por eles próprios ao tomarem livros emprestados da sala de leitura.

Entretanto, há uma apropriação subjetiva da leitura que parte essencialmente do seu leitor. Essa apropriação emerge tanto quando há uma interpretação autônoma do texto

quanto quando ela se faz em função, ou em desvio, das prescrições do livro e do professor. Os exemplos das resoluções dos exercícios indicam essas apropriações.

Para citar mais um exemplo, durante o ano letivo de 2018, muitas vezes, foi comentado nas aulas - por causa do livro didático - o conceito 'politeísta', uma vez que muitas civilizações e povos da antiguidades foram objeto de estudo e, visto que, com exceção de algumas delas, todas eram politeístas, essa palavra apareceu muitas vezes. Quando, ao final do ano, estudávamos a civilização grega da antiguidade, lemos o texto do livro didático que afirmava categoricamente: "Os gregos, assim como muitos povos antigos, acreditavam em vários deuses. Eram portanto, politeístas." (BOULOS, p. 232, 2015) Mesmo depois da afirmação clara do livro didático, ao responderem ao exercício que indagava: "Os gregos eram monoteístas ou politeístas? Explique." A maioria dos alunos respondeu: *monoteístas*. A explicação para essa conclusão partia da informação, lida no livro didático, sobre as cidades gregas levantarem monumentos aos seus próprios deuses. Assim, os alunos concluíram que, se cada cidade tinha um deus homenageado, os gregos eram portanto monoteístas.

Esse tipo de interpretação – que nesse caso ocorreu na forma mais categórica do termo – aparece nas mesmas circunstâncias da prática 'localizar e copiar no caderno' sem muita atenção. Nesse sentido que se percebe que as apropriações dos textos pelos alunos não são cerceadas apenas pelas prescrições do livro didático ou da mediação do professor. Não é sem razão que Chatier revela que

(...) a leitura não está ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor, pelo uso, pela crítica etc.) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores; conseqüentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado. (CHARTIER, p.11, 1994)

Posto isso, a consideração que faço, quanto a divergência entre as minhas intervenções para leitura/uso do livro didático e a prática dos alunos é que: apesar de tais práticas nem sempre atenderem minhas expectativas, elas não são necessariamente indicadoras de uma incompetência leitora dos alunos. De fato, há os que não dominam a leitura na sua definição mais usual – qual seja, a decifração de um código escrito juntamente com a apropriação de algo que foi comunicado por esse escrito. No entanto, as leituras e usos do livro didático são apropriadas da maneira como o são, porque o livro

didático, dentro do contexto escolar, está definido muito mais pela sua materialidade e simbologia que por seu conteúdo em si. Ele é muito mais um objeto de uso que de leitura. Isso pode explicar, por exemplo, o porquê da deterioração a qual os alunos o submete. Não é porque o livro não tenha importância, ou valor para eles. Parece que o que ocorre é que alunos conferiram ao livro um caráter de instrumento de uso e não apenas de leitura.

Armando Petrucci, ao se questionar sobre o futuro da atividade de leitura na cultura letrada, observa a resistência dos jovens leitores aos cânones e às ordens da leitura. Os cânones referem-se ao repertório de títulos que são estabelecidos como fundamentais para formação intelectual letrada. Essa classificação pode ser particular em cada contexto histórico, apesar de haver algumas permanências que perpassam as conjunturas. A ordem da leitura por sua vez, é de alguma maneira algo que decorre do cânone, porque refere-se a determinada atribuição de importância e, portanto, reverência ao cânone, que implica em posturas e práticas da leitura desse repertório.

Petrucci apresenta alguns dos agentes envolvidos no estabelecimento do cânone: as escolas dos Estados burgueses, a igreja, a indústria editorial e as bibliotecas. Apesar da especificidade de cada conjuntura histórica em que tais instituições estiveram em maior evidência, essas instituições estiveram ou estão interessadas na ampliação do público leitor porque o controle da leitura pode ser um meio de difusão de valores. Por isso, o autor ressalva que há esforços da indústria editorial para ampliar o número de leitores, mas não necessariamente o número de escreventes.

Na realidade, na base dessa escolha universal, comum a todas as autoridades e a todos os poderes, havia também um outro fator, a saber, a consciência de que a leitura era, antes do advento da televisão, o meio mais adequado para determinar a difusão de valores e ideologias e, de qualquer modo, o mais fácil de controlar mediante regras, desde que se conseguisse dominar os processos produção e sobretudo de distribuição e conservação dos textos, ao passo que a escrita é uma capacidade individual e totalmente livre, que pode ser exercida de qualquer maneira, em qualquer lugar, e para produzir o que se quer, estando além de qualquer controle e, em última análise, de qualquer censura. (PETRUCCI, p. 206-207, 2002)

Petrucci estabelece portanto certa dicotomia entre a leitura e a escrita. Considerando que quem produz o livro – ou o cânone – exerce nesse movimento uma pretensão de controle e de difusão de normas por meio da produção do escrito, decorre, do ponto de vista dos produtores, que é preciso ampliar o número de leitores e não de ‘autores’, uma vez que estes últimos tem maior autonomia para imprimirem no escrito aquilo que querem criar, produzir e difundir. Nesse sentido, estabelece-se a ordem da leitura, visto que tal ordem busca controlar as apropriações que o leitor faz do escrito. Embora, o livro didático não seja necessariamente o objeto específico a que se refere Armando Petrucci, ele é, nesse sentido, um exemplo consistente de ordem da leitura. Não porque sua função seja necessariamente difundir ideologias, mas porque ele estabelece um cânone – um repertório de conteúdos básicos, essenciais – além de inscrever em si, regras de leitura e de uso.

Esse caráter canônico se aplica ao livro didático. Entretanto, observa-se que os alunos não o consagram da mesma maneira que os demais atores escolares. O caráter formal ou prescritivo que os alunos atribuem ao livro consiste em seu próprio mecanismo de ser ferramenta pela qual se faz lições, se atende aos critérios avaliativos e finalmente às normas escolares. O livro didático não é, para os alunos, essencialmente um meio de aprendizagem – apesar de que se aprende por meio dele – pois para os alunos essa não é sua principal função.

A resistência ao cânone, indicada por Petrucci, não é prerrogativa apenas de jovens leitores: a crise da leitura verificada a partir das muitas campanhas governamentais do século XX para formar e ampliar o número de leitores, nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil – o qual, como descrito por Conceição, tomou o livro didático como resolução dos problemas educacionais – indicam uma contestação generalizada ao cânone e à ordem da leitura. Visto que a relação entre os produtores de livros e leitores é basicamente a relação de ação e reação, a crise das editoras na segunda metade do século XX, por conta da queda do número de leitores, foi solucionada pelo aumento na produção de livros a partir das campanhas governamentais para formar leitores. Entretanto, em decorrência da tentativa de atrair os leitores, esse aumento de produção implicou também na transformação da estrutura do cânone e da sua ordem de leitura.

Petrucci argumenta que o temor da crise de mercado levou a indústria editorial a ofertar ‘tudo’, sem critérios de seleção ou referência visto que esta

(...) derrama sobre o público produtos de *Triviallitteratur* e clássicos com texto bilíngue, *instant-books* jornalísticos de péssima execução e livros de *hobbies*, ensaios filosóficos ou linguísticos e coletâneas de piadas, poesias e literatura policial, ficção científica e política, histórias de comportamento e de sexo, e romances cor-de-rosa, de maneira totalmente indistinta, isto é, de modo tal que nem a marca editorial, nem o aspecto do produto, nem sobretudo o preço sirvam para discriminar, para pôr ordem no amontoado de textos produzidos diariamente. (PETRUCCI, p. 213, 2002)

Essa transformação da oferta do mercado editorial é a contestação do cânone, o ‘cancelamento de todo critério seletivo’, nas palavras de Petrucci. Assim, o consumidor leitor, por sua vez, também abandona o critério de seleção, uma vez que as instituições responsáveis por difundir e manter o cânone, não tem mais essa força de influência – argumenta o autor. Petrucci descreve que esse movimento de contestação do cânone ocorreu em outros momentos da história europeia: no período entre os séculos III e V, quando a cultura cristã rebelou-se contra a pagã substituindo os gregos e latinos por um cânone próprio – embora essa recusa não tenha sido total. A mesma contestação é indicada pelo autor no período entre os séculos XIV e XV quando os humanistas italianos resistiam ao cânone clássico escolástico, ainda que também não fosse uma recusa total conforme ressalva Petrucci.

Mas certamente nos dois casos as transformações no cânone foram acompanhadas pelo aparecimento de novos modos de produção, dos depoimentos escritos, por novos modelos de livro e de novas práticas de leitura. (PETRUCCI, p. 216, 2002)

As práticas de leitura são aspecto fundamental na transformação do cânone. Petrucci observa a transformação contemporânea decorrente da prática da leitura e do uso de textos. O autor afirma que os leitores também mudam o cânone, mesmo sem intenção de fazê-lo. No caso contemporâneo, Petrucci observa que jovens são responsáveis por essa mudança porque, visto que têm muito tempo livre e que não dispõem de uma biblioteca própria,

(...) leem livre e caoticamente tudo o que lhes cai nas mãos, misturando gêneros e autores, disciplinas e níveis: portanto, mesmo inconscientemente, eles também ignoram e

contestam ao mesmo tempo o cânone oficial e suas hierarquias de valores, atuando e escolhendo fora deles. (PETRUCCI, p. 216-217, 2002)

A transformação movida pelos fatores mencionados implicou na *desordem da leitura*, conforme expressão de Petrucci. Em outras palavras, a antiga ordem da leitura - que consistia na escola como pedagogia da leitura, na Igreja como propagandista da leitura dirigida, além da cultura progressista e democratizante como formadora do cidadão ideal - passa por uma crise. A leitura não é mais o único instrumento de aculturação, pois existe a televisão. (PETRUCCI, p. 217-218, 2002). Acrescente a esse fator as redes sociais *online* e tem-se que a ordem da leitura não mais existe nas mesmas estruturas do século passado.

A ordem tradicional da leitura, definida por Armando Petrucci, consistia em: repertório único e hierarquizado; liturgia de comportamento de leitores e de usos dos livros os quais requeriam “ambientes apropriadamente equipados e mobiliários e instrumentos especiais”. A ordem da leitura ditou e dita as regras de operação da leitura e sobre o comportamento dos leitores. Essas normas decorrem de práticas pedagógicas aplicadas nas escolas. Tais normas determinam ler sentado, concentrado, sem se mexer muito e sem incomodar outros leitores. Essas práticas eram projetadas em salas de estudos, bibliotecas e livrarias (PETRUCCI, p. 220-221, 2002).

O incentivo de certas ‘posturas’ para leitura no Jardim Guarani foi mencionado aqui nos contextos das aulas da Sala de Leitura e Informática. Essa postura se refere a uma atitude de *pesquisador*, de *leitor ávido* de vários livros por ano e de *conhecedor* de autores consagrados; não trata-se de um condicionamento corporal para o exercício da leitura, embora essa postura corporal – sentada, em silêncio e concentrada – provavelmente se imponha de maneira mais recorrente na sala de aula por causa de suas condições materiais.

De qualquer modo, a desconstrução dessas normas de comportamento quanto a leitura é protagonizada pelos jovens e, portanto, verificada na escola. Petrucci aponta alguns dos comportamentos juvenis que desconstroem a ordem da leitura, como a disposição livre e individual do corpo e a disposição dos livros fora de um lugar específico ou apropriado – pois observa-se que o livro é apenas mais um objeto entre tantos outros eletrônicos contidos nos ambientes juvenis.

Entre todos esses objetos, o livro é o menos caro, o mais fácil de manipular (pode-se escrever nele, ilustrá-lo e “realçar partes” com um marca-texto), o mais perceptível. As formas de sua conservação estão estreitamente relacionadas com as de seu uso: assim como estas são casuais, inventivas, livres, aquelas são desprovidas de um local preestabelecido e de disposições seguras. O livro é conservado, enquanto o for, *entre* os outros objetos e *com* os outros objetos de uma decoração móvel infinitamente variada e variável e compartilha os destinos dessa decoração que são, em grande parte, inexoravelmente efêmeros. (PETRUCCI, p. 223, 2002) – grifos do autor.

Nesse sentido, o cânone estabelecido pela escola por meio do livro didático acarreta uma resistência por parte dos alunos. Essa resistência não se faz pela rejeição do livro em si, ou pelo suposto desapareço que estes tenham pela leitura, ou ainda por uma suposta degradação intencional do livro. A resistência ao cânone está no modo de uso que os alunos dão a esse material. Ao observar os alunos manipularem o livro didático para realizar os exercícios verificou-se que eles dobram o livro para apoiá-lo sobre a mesa juntamente com o caderno e demais materiais; eles também o dobram para facilitar a manipulação das páginas enquanto “procuram a resposta”; escrevem torpezas, obscenidades e recados a colegas e professores a fim de manifestarem algo de maneira anônima; além disso, fazem anotações e marcações que facilitam a realização das atividades.

Esses modos de uso, por sua vez, interferem nas práticas de leitura. Chartier argumenta que as significações dos textos são ‘dependentes de suas formas’. A materialidade do livro didático – tamanho, número de páginas etc. – bem como seus aspectos editoriais – diagramação, imagens etc. – lhe conferem certas práticas de uso (e de leitura). Os livros literários aos quais os alunos têm acesso, usualmente são narrativas cujos textos não tem intervenções bruscas; apenas o encerramento de um capítulo e o início de outro. As imagens desses livros, ilustram e complementam a narrativa que não as questiona; elas não estão ali como objeto de análise. Ao passo que o livro didático é diferente em tamanho e configuração do texto. Seu tamanho e funções se aproximam das do caderno.

Nesse sentido a manipulação mecânica – dobrar, amassar, marcar – do livro didático se assemelha ao movimento do artesão que manipula uma ferramenta para produzir algo. Os textos, as imagens, os *box*, as palavras em negrito, os glossários, os mapas etc. são lidos, usados e manipulados, para produzir exercícios, textos, ilustrações e significados pertinentes à aula e às avaliações. A leitura do livro didático, dificilmente será a mesma do livro de literatura. Não poderia ser, a materialidade do livro sugere, intencionalmente ou não, um uso, um tipo de leitura.

Considerações finais

As proposições de Armando Petrucci e Roger Chartier corroboram a consideração que faço a respeito da relação dos alunos com o livro didático, qual seja: o uso que os alunos fazem do material não significa desprezo do seu conteúdo em si, mas da sua autoridade como principal mediador de aprendizagem. Ao contrário do que supõe ou intencionam os poderes envolvidos na produção do livro didático – mediador entre o conteúdo curricular e alunos, bem como mediador entre o mesmo currículo e os professores – para os alunos, o livro é instrumento para produção de atividade. A aprendizagem ocorre, muito mais, em outras circunstâncias da vida escolar. Kazume Munakata sintetiza o uso, ou porque não dizer, o significado do livro didático de maneira pertinente ao concluir que,

(...) a rigor, livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico – postura adotada por muitos críticos dos livros didáticos. Livros didáticos é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado (não isso não pode, o livro não pode ser consumível!) ser dobrado, ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros em silêncio; ser copiado (não se pode consumi-lo!) ser transportado de volta a casa; ser aberto de novo; ser ‘estudado’. (MUNAKATA, p. 204, 1997)

Por isso que os alunos referendam a importância e disponibilidade do livro na escola, embora o amassem e o rabisquem. Em um dos questionários que apliquei a fim de averiguar como os alunos descrevem seu uso do livro didático, perguntei se eles achavam importante ter o livro didático (não apenas o de história) na escola. Dos vinte que devolveram o questionário respondido – já que nem todos lembraram de me devolver – apenas três responderam *não*. A resposta negativa de um dos três dizia que não era necessário o livro na escola “porque em casa pode terminar a lição”; o outro que também

respondeu *não* justificou dizendo: “a gente quase não usa”. As duas negativas são interessantes: no primeiro caso é bem direta a ideia de que, se o livro serve para realizar lição, esta poderia muito bem ser feita em casa – o que indica o propósito do livro, ao mesmo tempo que referenda a importância de sua disponibilidade, ainda que não seja na escola. A segunda resposta negativa, provavelmente se refira ao fato de que nem todos os professores usam o livro ou talvez não o utilizem em sala de aula. A terceira resposta negativa, explicava que não era necessário “porque nós já temos as apostilas e livros normais”. As apostilas a que a aluna se refere são das disciplinas de matemática, língua portuguesa e ciências, as quais eles receberam em 2018. É um tipo de material didático novo na rede municipal. Quanto aos livros ‘normais’ provavelmente é uma referência aos títulos de literatura disponíveis na Sala de Leitura.

Quanto às dezoito respostas afirmativas, isto é, que atestam ser importante ter o livro didático na escola: doze justificaram sua resposta utilizando afirmativas como: “ajuda no aprendizado”, “para aprender melhor”, “ajuda a entender melhor”, “ajuda no desempenho”; “aprender mais e ter conhecimento”. Essas respostas contradizem o que afirmo anteriormente sobre a função de aprendizagem do livro didático na perspectiva dos alunos. Essa contradição está exatamente na diferença entre a concepção de aprendizagem dos alunos, e minha concepção de aprendizagem. Quanto a minha perspectiva, em suma, a expectativa mais imediata que tenho ao aplicar os exercícios do livro didático é que eles saibam interpretar diversos tipos de informação à luz do que foi explanado e discutido na aula expositiva. No entanto as correções e devolutivas pós exercícios demonstram, na maioria dos casos, que esse não é o resultado.

Parece-me que o que “fica” realmente das aulas, não são as reflexões que propõem os exercícios do livro didático, por mais que eu interfira neles, o que fica, parte muito mais das conversas em aula. Quando há interferências nas aulas expositivas ou nas leituras coletivas, nesse momento a aprendizagem se inicia. Quando perguntados sobre *qual é a melhor maneira de estudar para aprender história?* Quase todos os alunos responderam “lendo”, acrescentado de outras atividades como: “fazer teatro”; “com filmes”; “relembrando”; “vendo coisas na *internet* e assistindo filmes”; “prestar atenção na aula”; “Ir em museus”; “com pesquisas”. O ato de ler foi unânime nas respostas, mas em nenhuma delas a leitura esteve encerrada em si mesma como propiciadora de aprendizagem, muito menos a produção de exercícios, que não apareceu em nenhuma das respostas.

No entanto, a leitura individual do livro didático, para a maioria dos alunos está em função dos exercícios, pois qualquer atividade solicitada que sinalize o livro como referência será majoritariamente realizada segundo a prática da cópia dos trechos do livro. As atividades que resultam de outras referências como filmes, por exemplo, são muito mais autônomas. Ainda que eles tenham acesso a diversas resenhas e sinopses disponíveis na *Internet*, quando se pede para escrever sobre um filme, há grande liberdade dos alunos em apontar impressões e associa-las com as aulas. Haja vista as redações que os alunos do sexto ano produziram sobre o filme “Narradores de Javé” (2003) de Eliane Caffé, as quais apontavam de maneira clara a definição de patrimônio histórico explorada em sala de aula. Ou em outra situação, quando os alunos do oitavo ano, em circunstância da Mostra Cultural, realizaram apresentações por meio de cartazes, figurinos, receitas culinárias e releitura das pinturas corporais dos *wajãpi*, alguns dos patrimônios imateriais brasileiros registrados pelo IPHAN, não apenas definindo, essas expressões de saberes e ofícios, por meio de suas falas, como valorizando e se apropriando dessas expressões culturais.

Assim como os alunos, referendo a presença e disponibilidade do livro didático na escola. Entretanto é preciso repensar seu papel: encerra-lo como mediador de conteúdo, como facilitador de planejamento de aulas, como formador de professores ou na pior das hipóteses como potencial portador e fomentador de ideologias, pode ocultar o caráter simplesmente *material*, instrumental do livro didático: suporte de texto e imagens para uso em sala de aula. Para a comunidade escolar essa concepção e uso é clara. A sociedade externa à escola, entretanto, insiste na simplificação que onera o conteúdo do livro didático tanto quando quer se referir ao avanço, quanto quando quer se referir ao fracasso ou retrocesso do sistema educacional.

Repensar o sentido e uso do livro em sala de aula pode contribuir para evitar que o livro didático seja tomado como objeto de *salvação* das ‘crises’ da escola ou dos modelos educacionais. Evita que ele seja objeto de disputas que nada tem a ver com as questões da cultura escolar ou da pedagogia e, em última análise, da escola como forma das relações sociais.

BIBLIOGRAFIA.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. [Capítulo 3. Livros didáticos e ensino: da história sagrada à história profano. P.p 97-133]

BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CHARTIER, Anne-Marie. *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica* – trad. de Diana Luz Sánchez – México: FCE, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita/ Anne- Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hébrard: trad. Carla Valduga*. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Roger. (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, 2, 1990.

CHOPPIN, Alain. *Pasado y presente de los manuales escolares*. Trad. de Miriam Soto Lucas. En: Revista Educación y Pedagogia. Medellín: Facultad de Educacion. vol. XIII, n. 29-30 (enero-septiembre), pp. 209-229, 2001.

DAMASCENO-REIS, Angela Maria. *O uso do livro didático de língua portuguesa por professores do ensino fundamental*. – Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP – São Paulo, 2006.

FARICELLI, Marilu de Freitas. *Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostas por livros didáticos de 5º a 8º série*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade)) – Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP – São Paulo, 2005.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Bulletin de la Societé Française de Philosophie, 63o ano, no 3, julho-setembro de 1969, ps. 73-104. (Societé Française de Philosophie, 22 de fevereiro de 1969; debate com M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson,

- J. Ullmo, J. Wahl.) *In*: FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298
- GOODY, Jack; WATT, Ian. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.
- JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, p.09-44, 2001. Disponível em <file:///C:/Users/Douglas/Downloads/273-846-1-PB.pdf> (acesso em 19/02/2017)
- MARSON, Adalberto. *Reflexões sobre o procedimento histórico*. In: SILVA, Marcos A. da (org.) *Repensando a História*. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, s/d [1982]
- MÁSCULO, José Cassio. *A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda livros didáticos e ensino de História*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. Revista Brasileira de história. São Paulo: v.24, nº 42 p. 133-144, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006 (acesso em 19/02/2017)
- MUNAKATA, Kazume. *O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação*. *In*: MONTEIRO, Ana Maria F. C; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza – organizadores. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- MUNAKATA, Kazume. *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. Revista brasileira de história da educação. Campinas- SP, v.12, n.3 (30), p. 179-197, set/dez. 2012
- MUNAKATA, Kazume. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP – São Paulo, 1997.
- PETRUCI, Armando. *Ler por ler: um futuro para a leitura*. *In*: CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.
- ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca. *A aula como texto: historiografia e ensino de história*. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e

GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, p.p 7-48, jun 2001.

VIÑAO-FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2º ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 2007.

FONTES

BOULOS Junior, Alfredo. *História Sociedade e Cidadania 6º,7º,8º,9º anos*. São Paulo: FTD, 2006.

BOULOS Junior, Alfredo. *História Sociedade e Cidadania 6º,7º,8º,9º anos – 2. ed.* – São Paulo: FTD, 2012.

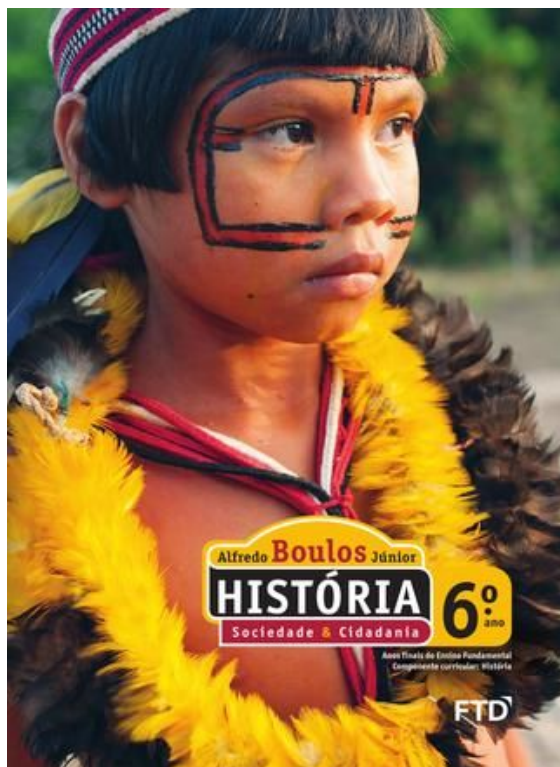
BOULOS Junior, Alfredo. *História Sociedade e Cidadania 6º,7º,8º,9º anos – 3. ed.* – São Paulo: FTD, 2015

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS. Brasil. Ministério da Educação. PNLD 2017: história – Ensino Fundamental anos finais/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

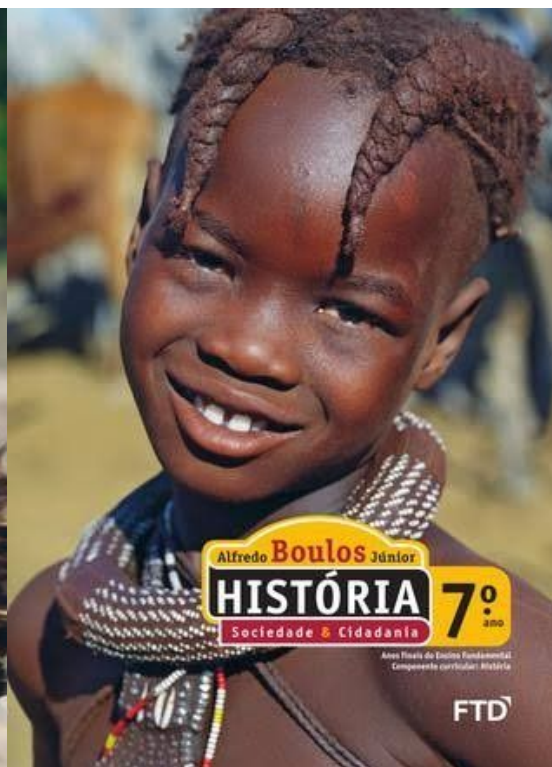
Relatos dos alunos

Relatórios de observação durante as aulas de história.

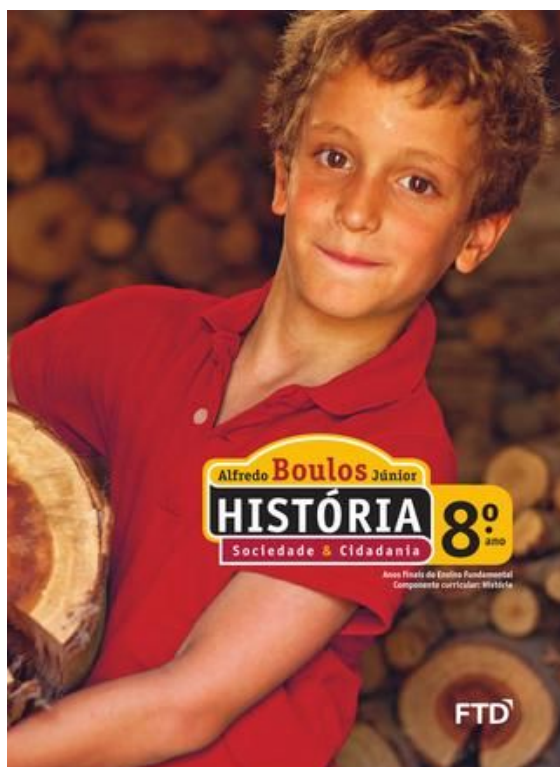
ANEXO I



Capa de Alexandre Santana - 6º ano. São Paulo: FTD, 2015



Capa de Alexandre Santana - 7º ano. São Paulo: FTD, 2015



Capa de Alexandre Santana - 8º ano. São Paulo: FTD, 2015



Capa de Alexandre Santana - 9º ano. São Paulo: FTD, 2015

ANEXO II

Do mesmo modo que na América colonial espanhola, no Brasil dos tempos coloniais a opressão da metrópole também gerou manifestações de descontentamento e revoltas. Vamos estudar a seguir duas delas.

A Conjuração Mineira

A partir de 1760, as jazidas de ouro mineiras começaram a se esgotar. Apesar disso, o governo português continuou cobrando pesados impostos e fazendo proibições, como impedir a instalação de indústrias no Brasil. Essa política opressiva empobrecia os habitantes da Colônia e aumentava o medo e a insegurança em Minas Gerais.

Em 1788, quando um novo governador enviado por Portugal anunciou que haveria uma **derrama**, ou seja, a cobrança forçada dos impostos atrasados, um clima de revolta tomou conta da população; a capitania de Minas Gerais devia a Portugal mais de cinco toneladas de ouro. Os colonos diziam que não podiam pagar porque o ouro estava se esgotando. As autoridades portuguesas afirmavam que o problema era que o ouro estava sendo desviado.

Reagindo a essa situação opressiva, um grupo de homens, quase todos da elite de Minas, começou a se reunir em Vila Rica para planejar uma rebelião contra o domínio português. Entre os rebeldes estavam: Tomás Antônio Gonzaga, juiz de Vila Rica; Cláudio Manoel da Costa, advogado e intelectual renomado; Inácio de Alvarenga Peixoto, dono de jazidas e filho de grande fazendeiro e comerciante; padre Oliveira Rolim, chefe político do Arraial do Tijuco, atual Diamantina, **agiota** e negociante de diamantes; Padre Carlos Correia de Toledo, dono de terras minerais e de uma grande fazenda que produzia milho e feijão, estava entre os mais ricos da capitania; Joaquim Silvério dos Reis, contratador. Como se vê, eram em sua maioria homens ricos, alguns deles endividados, que temiam perder tudo no dia em que a derrama fosse aplicada.

Entre eles estava também um homem que tinha sido dentista prático, tropeiro, garimpeiro e que, aos 30 anos, tornara-se militar: o **alferezes** Joaquim José da Silva Xavier, conhecido por todos como Tiradentes.

Joaquim José da Silva Xavier. Não há nenhuma imagem de Tiradentes feita enquanto ele estava vivo. Este quadro, do pintor José Wasth Rodrigues (1891-1957), é uma das poucas obras que representa seu fardamento de modo correto. Essa era a farda de um alferes. Entre o povo, nas tavernas e nas ladeiras da região, Tiradentes era o maior propagandista da independência de Minas Gerais e atraiu para o movimento um grande número de simpatizantes.



Só uma pequena parte do ouro da Capitania de Minas Gerais ficou no interior de suas igrejas, a exemplo desse que você vê aplicado no interior da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Pilar, construída em 1733, em Ouro Preto (MG).

Agiota

Pessoa que empresta dinheiro a juros altos.

Alferes

Posto militar equivalente ao que é hoje 2º tenente.



BOULOS, p. 173, 8º ANO, 2015 - SÃO PAULO: FTD



A bandeira dos conjurados é hoje a bandeira do estado de Minas Gerais.

Os conjurados defendiam a independência de Minas Gerais; a proclamação de uma República com capital em São João del Rei, núcleo agropecuário que mantinha intenso comércio com outras áreas da Colônia; a criação em Vila Rica de uma universidade e uma Casa da Moeda para controlar a emissão de dinheiro.

A bandeira da república mineira teria a inscrição *Libertas quae sera tamen*, que significa "Liberdade ainda que tardia".

Parte dos conjurados era movida por ideias iluministas e de mudança; outra parte, no entanto, tinha como único objetivo a suspensão da derrama (cobrança forçada dos impostos em atraso devidos a Portugal). Os conjurados divergiam quanto à escravidão: a maioria deles – senhores de terras, mineradores e grandes comerciantes – era favorável à continuidade da escravidão; dois deles apenas, Alvarenga Peixoto e o Padre Carlos Correia de Toledo, se disseram favoráveis à Abolição.



O padre Carlos Correia de Toledo era vigário da Vila de São José, atual Tiradentes. Na fotografia vemos uma charrete turística em frente ao Museu Casa do Padre Toledo, Fundação Rodrigo Mello Franco de Andrade, Tiradentes (MG), 2014.

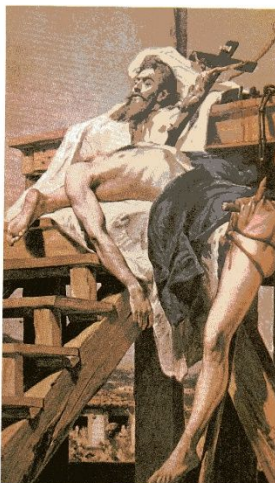
BOULOS, p. 174, 8º ano, 2015 - São Paulo: FTD

ANEXO II

Denúncia, prisão e sentença

A rebelião foi denunciada por vários indivíduos. Um deles, o coronel Joaquim Silvério dos Reis, contou o plano dos conjurados ao Visconde de Barbacena (governador) em troca do perdão de uma dívida que tinha com Portugal e foi perdoado; Silvério dos Reis morreu rico quase trinta anos depois.

De sua parte, o governador suspendeu a derrama. Essa atitude do governador diminuiu o entusiasmo e enfraqueceu o movimento. A seguir o governador organizou a perseguição aos envolvidos; Tiradentes e os demais conjurados foram presos. A rainha de Portugal, D. Maria I, ordenou a abertura de dois processos, um no Rio de Janeiro e outro em Minas Gerais. O julgamento durou três anos; onze conjurados foram condenados à forca. Depois as sentenças foram alteradas: somente Tiradentes foi condenado à morte, depois de assumir sozinho a responsabilidade pela Conjuração. Os demais receberam a pena de degredo (exílio) nas colônias portuguesas da África. Alguns, como Tomás Antônio Gonzaga, que foi degradado para Moçambique, na África, conseguiram reconstruir sua vida e ter sucesso. Tiradentes foi enforcado e esquartejado, e as partes de seu corpo foram esparramadas pelo caminho que ligava o Rio de Janeiro a Minas Gerais, ficando sua cabeça em Vila Rica. A intenção da rainha era lembrar a todos o que poderia resultar de uma rebelião contra a Monarquia portuguesa.



Tiradentes esquartejado, obra de Pedro Américo, 1893. Museu Mariano Procópio, Juiz de Fora (MG).

Para refletir

Quem foi Tiradentes?

Durante muito tempo os livros de história afirmaram que Tiradentes era um pobreto; e, por isso, somente ele pagou com a vida a "traição" à rainha de Portugal. Recentemente, no entanto, pesquisando, os historiadores descobriram que Tiradentes era um homem rico; possuía terras, minerais, cabeças de gado e uma fazenda de cerca de 50 quilômetros quadrados. Então por que será que só ele foi enforcado?

Pressão: Ao professor: segundo uma historiadora [...] Tiradentes teve sua pena confirmada provavelmente porque [...] tomou para si a maior parcela da culpa, dizendo ter, sozinho, dado origem e concebido todo o plano" (LEFINSKI, Cristina. Tiradentes e a conspiração de Minas Gerais. São Paulo: Sópione, 1995, p. 67). É preciso levar em conta também que ele foi, de longe, o maior "propagandista" da Conjuração, divulgou-a como pôde pelas ladeiras, vielas e becos das cidades mineiras.

175

BOULOS, p. 175, 8º ano, 2015 - São Paulo: FTD

A Conjuração Baiana

Enterro de uma mulher negra, obra de J. B. Debret, século XIX. Debret representou diversos aspectos do dia a dia dos afrodescendentes. Repare que as vendedoras à esquerda comparecem ao "enterro de uma mulher negra" carregando seus tabuleiros e com trajas típicos de seus povos de origem.

Outro movimento com objetivo de independência foi a Conjuração Baiana, ocorrida em Salvador em 1798. Na época, a cidade possuía por volta de 60 mil habitantes, dos quais 40 mil eram afrodescendentes. Muitos deles eram escravos; outros, libertos ou livres, trabalhavam como soldados, artesãos, carregadores, pescadores, pedreiros e vendedores ambulantes.

Em Salvador, no final do século XVIII, a população e o comércio vinham crescendo e levando prosperidade para os senhores de terra e grandes comerciantes. Para a maioria da população, porém, a situação era crítica, pois os preços, principalmente da carne e da farinha de mandioca, vinham crescendo mais do que seus ganhos. Os impostos abusivos também contribuíam para a alta nos preços dos alimentos. Além disso, a obrigação de importar produtos manufaturados, já que o Brasil era proibido de fabricá-los, encarecia esses produtos. O racismo contra os afrodescendentes prejudicava a vida em sociedade.

Debret, séc. XIX. Aquemita. Coleção particular



BOULOS, p. 176, 8º ano, 2015 - São Paulo: FTD

ANEXO II

Essa situação gerava uma insatisfação generalizada entre as camadas pobres e médias da população. Isso explica por que, em 1798, as ruas e ladeiras das cidades alta e baixa de Salvador foram palco de várias agitações políticas. Entre os insatisfeitos estavam alguns intelectuais, como o médico Cipriano Barata e o padre Agostinho Gomes, que começaram a pregar ideias de liberdade, igualdade e fraternidade, atraindo com isso muitas pessoas pobres (artesãos, soldados, escravos e libertos). Alguns homens ricos da Bahia também se sentiram atraídos pelo movimento, pela possibilidade de romper com Portugal e estabelecer o livre-comércio com as nações.

Em 12 de agosto de 1798, Salvador amanheceu com dezenas de panfletos afixados em seus prédios públicos, alguns deles com a seguinte mensagem: "O Povo Bahinense e Republicano ordena, manda e quer que para o futuro seja feita a sua digníssima Revolução". Em seus panfletos os rebeldes defendiam:

- a) o fim do domínio português na Bahia;
- b) a proclamação de uma República em que todos tivessem igualdade de tratamento;
- c) a abertura do porto de Salvador para o livre-comércio;
- d) a diminuição dos impostos e o aumento dos soldos e da oferta de alimentos;
- e) o fim do preconceito contra os negros.

A obra é uma litografia de Rugendas, publicada em 1835. Note que ela mostra indivíduos de diferentes grupos sociais no antigo Largo da Piedade, em Salvador, Bahia.

Rugendas, 1835. Litografia. Conceito particular



BOULOS, p. 177, 8º ano, 2015 - São Paulo: FTD

Império Português
Formação política que compreendia colônias na África, América e Ásia.

Não, como observava uma historiadora: "É [...] o óleo em nada lembra o 'tumulto' que foi a saída dos monarcas e de boa parte da Corte. Descrito nos documentos com cores dantescas – com pessoas se afogando na água, torcendo a entrada nos barcos, pais separados de filhos e famílias divididas –, o evento contrasta em tudo com a representação quase bucólica da pintura histórica" (SILVA, Alberto da Costa (coord.). Crise colonial e independência 1808-1930. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. v. 1, p. 256).

Dialogando...

Observe esta famosa pintura a óleo representando a partida da família real. Será que a saída de D. João e sua Corte de Lisboa para o Brasil foi tranquila tal como representada nesta pintura?

As palavras usadas pelos rebeldes, *liberdade* e *república*, atemorizaram as autoridades dos dois lados do Atlântico; elas sabiam que esses ideais tinham inspirado a Revolução Americana (1776), a Revolução Francesa (1789) e as lutas por liberdade em São Domingo (1791). Isso explica porque a reação do governador-geral da Bahia, D. Fernando José de Portugal e Castro, foi imediata: mandou prender dezenas de rebeldes e condenou à morte quatro líderes da rebelião, todos afrodescendentes e pobres.

Em 8 de novembro de 1799, por ordem do governo de Portugal, os soldados Lucas Dantas e Luís Gonzaga das Virgens e os alfaiaes João de Deus e Manoel Faustino – todos filhos e netos de escravos – foram enforcados e esquartejados na Praça da Piedade, em Salvador.

A família real no Brasil e a abertura dos portos

Enquanto isso, na França, Bonaparte conquistava o poder e, anos depois, decretava o Bloqueio Continental, proibindo os países europeus de comerciarem com a Inglaterra. O príncipe português D. João desobedeceu a essa proibição e, por isso, Portugal foi invadido pelas tropas de Napoleão.

Diante da invasão francesa, D. João se mudou para o Brasil protegido pela marinha inglesa e acompanhado de 10 a 15 mil pessoas.

Em março de 1808, D. João e sua Corte desembarcavam no Rio de Janeiro. Com a transferência da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, o eixo político e econômico do **Império Português**, antes situado em Portugal, deslocou-se para o Brasil.

Embarque de D. João, príncipe regente, de Portugal para o Brasil, pintura de Nicolas Albert Delerive, 1807.

Nicolas Albert Delerive, 1807. Óleo sobre tela. Ministério da Cultura. Divisão de Documentação Fotográfica. Instituto dos Museus e do Patrimônio. Museu Nacional dos Cores, Lisboa, Portugal



BOULOS, p. 178, 8º ano, 2015 - São Paulo: FTD

ANEXO II

Para saber mais

Transferência da Corte: um projeto antigo

A transferência da Corte portuguesa para o Brasil era um projeto antigo de políticos e intelectuais portugueses favoráveis à formação de um Império Luso-Brasileiro com sede no Rio de Janeiro. Veja o que um historiador diz sobre o assunto:

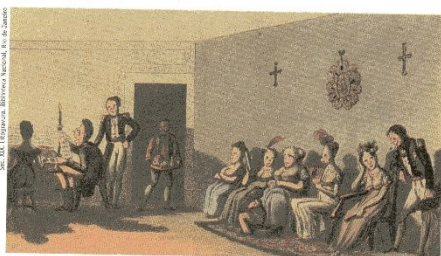
A estratégia de transferência da Corte para o Brasil - [...] retomada por D. Rodrigo de Souza Coutinho [...] e contando com o apoio da Inglaterra - partia da avaliação de [...] que no Brasil o príncipe regente poderia "criar um poderoso império". Permanecer em Portugal implicaria o risco de ser aprisionado pelos franceses e de ser forçado a abdicar da Coroa, abolindo-se a monarquia e dilacerando-se o império colonial português.

D. Rodrigo de Souza Coutinho
Um dos mais importantes e influentes ministros do príncipe D. João.
Abdicar
Renunciar.

VILLALTA, Luiz Carlos. 1789-1808: o império Luso-Brasileiro e os Brasileiros. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 33.

A interiorização da metrópole

Com a mudança da Corte para o Brasil, o Rio de Janeiro substituiu Lisboa como cabeça do Império Português. Durante sua permanência no Rio, D. João e sua Corte estabeleceram uma aliança com a elite de São Paulo e do Rio de Janeiro. Essa aliança se deu por meio de negócios entre eles envolvendo terras e comércio de abastecimento (alimentos, ferramentas, tropas de muleiros trazidas do Sul, entre outros). Deu-se também por meio de casamentos com famílias locais e de empregos concedidos por D. João aos membros dessa elite. Essas relações sociais e mercantis com a elite do Centro-Sul levou ao enraizamento da Corte portuguesa e ao seu desejo de permanecer no Brasil, fenômeno que a historiadora Maria Odila Dias chamou de **interiorização da metrópole**.



Festa da nobreza no Rio de Janeiro nos tempos de D. João. Litografia de autoria desconhecida, século XIX.

179

BOULOS, p. 179, 8º ano, 2015 - São Paulo: FTD

A abertura dos portos

Dias depois de sua chegada, D. João ordenou a abertura dos portos brasileiros ao comércio com as nações amigas. Qual o significado da abertura dos portos brasileiros?

Para o governo português não havia alternativa, pois Portugal estava ocupado pelas tropas francesas; além disso, a Corte portuguesa no Rio queria continuar se abastecendo de mercadorias importadas. Para o Brasil, a abertura dos portos significou o fim do exclusivo comercial metropolitano (isto é, do controle do comércio do Brasil pelos portugueses) e a liberdade de comerciar com outros países. Para a Inglaterra, a abertura também foi vantajosa, pois agora poderia vender suas mercadorias diretamente para o Brasil.

O Tratado de Comércio com Inglaterra

Logo que se instalou no Rio de Janeiro, D. João autorizou a criação de indústrias no Brasil. Essa autorização, no entanto, não teve o resultado esperado, devido à falta de capital e à dificuldade de concorrer, em preço e qualidade, com produtos estrangeiros, sobretudo os ingleses. Ainda mais depois que D. João assinou com a Inglaterra o **Tratado de Comércio e Navegação (1810)**, extremamente favorável aos interesses ingleses. O principal artigo desse tratado dizia que, para entrar no Brasil, as mercadorias inglesas deveriam pagar um imposto de **15%**; as portuguesas, **16%**; e as de outras nações, **24%**. Pagando impostos menores, os produtos ingleses podiam ser vendidos no mercado brasileiro a preços mais baixos que o de outras nações.

Tratado de Comércio e Navegação (1810)

Resultado da pressão inglesa. Antes de vir para o Brasil, D. João prometeu que, em troca da escolta da família real lusa na viagem pelo Oceano Atlântico, daria aos ingleses vantagens e privilégios no Brasil.

Com a abertura dos portos e o Tratado de 1810, dezenas de navios entraram nos portos brasileiros; traziam tecidos, caixões mortuários, ferragens, louças, pentes, além de produtos desnecessários, como carteiras para notas (no Brasil não havia moedas). Mercadorias inglesas de luxo (veja ao lado), como cigarreiras, porta-charutos e candelabros, inundaram o Rio de Janeiro, século XIX.



São Paulo: Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, Foto: Biblioteca Fundação

180

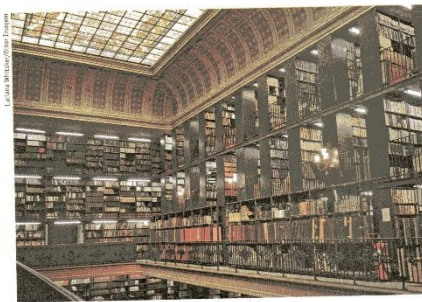
BOULOS, p. 180, 8º ano, 2015 - São Paulo: FTD

ANEXO II

A administração joanina

Com a vinda de D. João, a cidade do Rio recebeu uma série de melhorias: sua área foi ampliada, abriram-se vias públicas para facilitar a circulação de pessoas e mercadorias e as casas ganharam janelas envidraçadas que permitiam a entrada de luz; por influência inglesa, os mais ricos fizeram jardins ao redor de suas casas e passaram a comer com garfo e faca. Além disso, o governo de D. João foi responsável por importantes realizações, entre as quais cabe citar:

1808	<ul style="list-style-type: none">• a Imprensa Régia (que publicou o primeiro jornal no Brasil, a Gazeta do Rio de Janeiro);• o Banco do Brasil (primeiro banco brasileiro);• o Real Horto (atual Jardim Botânico);
1810	<ul style="list-style-type: none">• a Academia Militar e da Marinha;• a Real Biblioteca (atual Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro);
1813	<ul style="list-style-type: none">• o Real Teatro de São João;
1816	<ul style="list-style-type: none">• a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, atual Escola de Belas Artes;
1818	<ul style="list-style-type: none">• o Museu Nacional.



Setor de periódicos da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 2008. Ela é considerada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a maior biblioteca nacional da América Latina.

Algarves
Região do sul de Portugal.

Dialogando...
Em 1815 o Brasil tornou-se Reino Unido a Portugal e Algarves; o que isto significou para o país?

Enraizado no Rio de Janeiro, e interessado em permanecer, em 1815, D. João elevou o Brasil a **Reino Unido a Portugal e Algarves**. No ano seguinte, com a morte da mãe, dona Maria I, tornou-se rei, com o título de D. João VI.
O país deixava seu estatuto de Colônia e passava a ser Reino Unido. Esta data é considerada pela historiadora Cecília Helena como a data da emancipação política do Brasil.

ANEXO III

Direitos Humanos
São os direitos e liberdades básicas de todas as pessoas, como liberdade de expressão, de pensamento e igualdade perante a lei.

Os seres humanos têm semelhanças entre si. Todos temos necessidade de comer, dormir, respirar, amar etc. Segundo a Declaração Universal dos **Direitos Humanos**, documento de 1948 assinado por países do mundo inteiro, inclusive o Brasil, somos iguais também em direitos.

Mas, se somos iguais em necessidades e direitos, quanto à cultura, nós somos diferentes.

Cultura

O texto a seguir pode nos ajudar a compreender o que é cultura.


Chama-se cultura tudo o que é feito pelos homens, ou resulta do trabalho deles e de seus pensamentos. [...] Uma casa qualquer [...] é claramente um produto cultural, porque é feita pelos homens. A mesma coisa se pode dizer de um prato de sopa, de um picolé ou de um diário. Mas estas são coisas da cultura material, que se podem ver, medir, pesar.

Há, também, para complicar, as coisas da cultura imaterial [...] A fala, por exemplo, que se revela quando a gente conversa, [...] é criação cultural. [...]

Além da fala, temos as crenças, as artes, que são criações culturais, porque inventadas pelos homens e transmitidas uns aos outros através das gerações.

RIBEIRO, Darcy; ZIRALDO (ilustrações). *Noções de coisas*. São Paulo: FTD, 1995. p. 34.

Assim podemos definir **cultura material** como o conjunto de objetos (tecidos, instrumentos de trabalho, meios de transporte, adornos, habitações, entre outros) produzido pelos seres humanos de uma determinada sociedade.



As imagens mostram exemplos de objetos da cultura material.

28

Uma religião cívica

Cada cidade grega cultuava seus deuses e construía templos e santuários especialmente para eles. Ao longo do ano, os gregos faziam festas religiosas com procissões, cultos e oferendas aos deuses da cidade para obter favores e a proteção deles. Por isso se diz que a religião grega era uma religião cívica. Alguns deles tinham um oráculo, ou seja, um sacerdote ou uma sacerdotisa que orientava quem vinha pedir um conselho ou saber do futuro. No oráculo de Delfos, por exemplo, era uma sacerdotisa, a **Pítia**, que transmitia à pessoa o conselho ou orientação dado pelo deus Apolo.

Os gregos também cultuavam heróis. Herói era o filho de uma divindade com um mortal ou uma personagem admirada e respeitada por seus feitos. Os gregos criaram muitos mitos envolvendo seus deuses e heróis. O conjunto de mitos de um grupo ou povo recebe o nome de mitologia. A mitologia grega é rica e variada. Seu estudo ajuda a compreender o modo de viver e de pensar do povo grego.

Santuário
Lugar consagrado pela religião.

Mito
É uma história baseada em fatos reais ou inventados que busca explicar a origem do mundo, da humanidade e dos fenômenos naturais.



Fragmento de cerâmica com pintura representando a Pítia de Delfos em consulta. Obra do pintor Codros, c. 440-430 a.C.

ANEXO V

O governo de Stalin

Durante seu governo (1927-1953), Stalin adotou os Planos Quinquenais, que previam um rigoroso planejamento da economia, e pôs em prática a coletivização da agricultura e a industrialização acelerada.

No campo, o governo stalinista obrigou milhões de camponeses a entregar suas terras para o Estado. E nessas terras implantou dois tipos de estabelecimentos rurais: os *sovkhozes*, fazendas estatais (a produção e as terras pertenciam ao Estado e os camponeses trabalhavam por salários baixíssimos), e os *kolkhozes*, cooperativas cujos membros eram donos da produção, mas não da terra. Por volta de 1935, cerca de 98% dos camponeses trabalhavam nas fazendas estatais e, por ganharem pouco, não tinham estímulo para produzir. Isso derrubou a produção agrícola e provocou sucessivas crises de fome no imenso país.

Já no setor industrial, os resultados da política stalinista foram muito positivos. O Estado investiu na montagem de indústrias metalúrgicas, siderúrgicas, químicas, elétricas, de máquinas pesadas, conhecidas também como indústrias de base. Investiu também na instalação de fábricas de automóveis e tratores, estradas, ferrovias e no metrô de Moscou.

No plano educacional, o governo combateu o analfabetismo e implantou cursos técnicos por todo o país. O resultado dessa política industrial e educacional foi um crescimento econômico significativo. Entre 1929 e 1940, a produção de aço aumentou de 4,3 milhões de toneladas para 18,3 milhões. E a de máquinas industriais, tratores e aviões também acompanhou esse crescimento. Por volta de 1940, a URSS era a terceira potência mundial, atrás apenas dos Estados Unidos e da Alemanha.

A ditadura stalinista

No governo, Stalin implantou uma ditadura brutal que perdurou até 1953, ano de sua morte. Essa sangrenta ditadura, conhecida como **stalinismo**, tinha as seguintes características:

- sistema de partido único: não se admitia nenhum tipo de oposição e uma simples suspeita era suficiente para que o cidadão fosse mandado para os campos de trabalho forçado, os *gulags*, muitos deles na Sibéria;
- opressão às nacionalidades: o governo stalinista obrigou os povos não russos, como, por exemplo, os ucranianos, a falarem o russo e a viverem de acordo com as regras ditadas pelo governo soviético;
- burocratização do Estado: a cúpula do Partido Comunista, militares de alta patente, funcionários públicos e técnicos graduados constituíram uma elite poderosa conhecida como *nomenklatura*. Essa elite tinha uma série de privilégios e benefícios concedidos pelo Estado;
- proibição da liberdade de imprensa e de pensamento;
- julgamentos forçados: os adversários eram obrigados a confessar, sob tortura, que eram “traidores da pátria” sendo, em seguida, fuzilados. A propaganda tornou Stalin conhecido pelos comunistas do mundo todo como “grande irmão”, “pai do povo” e “melhor amigo das crianças”.

Pôster de propaganda de B. Beresovski e M. Solovjov, 1951. Enquanto na vida real Stalin liquidava seus adversários brutalmente, nos cartazes da propaganda, ele aparecia em meio a uma multidão de seguidores sorridentes e satisfeitos.




ANEXO VI

ATIVIDADES

1. Retomando

1. Observe o mapa com atenção.

A Grécia antiga (século VI a.C.)



Fonte: PARKER, Geoffrey. *Atlas da História universal*. Lisboa: Verbo, 1996.

a) Qual é o tema do mapa?
b) O que as cores aplicadas no mapa indicam?
c) Como a geografia ajuda a explicar a história da Grécia antiga?

2. Leia o texto a seguir com atenção.

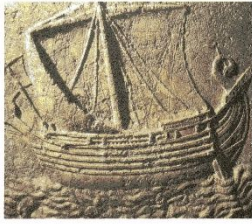
As cidades cretenses formaram-se em torno de palácios, que funcionavam como sede do governo e eram construídos de forma a abrigar [...] todas as atividades pelas quais o governante era responsável. Ao redor de um pátio central [...] havia depósitos para os cereais, o óleo e o vinho provenientes dos tributos recolhidos – que entre outras coisas deviam constituir as reservas para ocasiões de crise – e também locais próprios para os funcionários que administravam as rendas da cidade.

ACKER, Teresa Van. *Grécia: a vida cotidiana na cidade-Estado*. São Paulo: Atual, 1994. p. 4. (História geral em documentos).

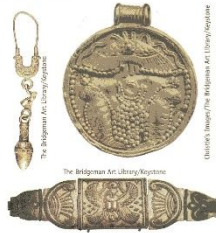
224

ANEXO VII

4. Observe os quatro objetos da cultura material do povo fenício:



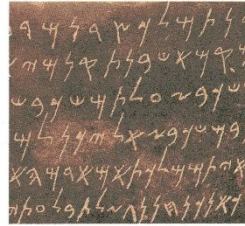
Barco fenício. Baixo relevo, século I a.C.



Joalheria fenícia.



Moeda cartaginesa, século IV a.C.
Civilização fenícia.



Escrita com caracteres do alfabeto fenício,
900 a.C., peça encontrada na Itália.

Escreva um pequeno texto histórico sobre os fenícios relacionando os elementos representados nas imagens.

5. O texto abaixo é parte de uma descrição do comércio no porto fenício de Tiro, feita por Ezequiel, profeta bíblico, que teria vivido por volta dos séculos VII-VI a.C. Leia-o com atenção.

Javan (Jônia, na Ásia Menor) negociava contigo, dando-te em troca escravos e utensílios de bronze e ferro forjado. A Síria fornecia [...] púrpura, bordados, linho fino, coral e rubis.

Os fenícios

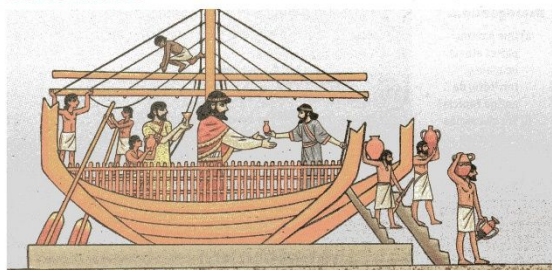


Ilustração atual de um barco fenício feita com base em pintura egípcia: a cena mostra trabalhadores descarregando mercadorias de um navio fenício. Repare que as diferenças entre as vestimentas dos tripulantes revelam a hierarquia no interior do navio.

Os fenícios viviam numa estreita faixa de terra situada entre as montanhas do atual Líbano e o Mar Mediterrâneo. Nas áreas férteis do seu território, cortadas por pequenos rios, os fenícios criavam gado e plantavam trigo, videiras, que usavam na produção do vinho, e oliveiras, das quais obtinham azeitonas e o azeite de oliva. Além disso, exploravam o cedro, madeira nobre que usavam na construção de seus navios.

As montanhas da região funcionavam como uma barreira natural que impedia a expansão dos fenícios em direção ao continente. Já a carência de terras férteis e a existência de bons portos naturais estimularam os fenícios a se dedicarem, desde cedo, à navegação e ao comércio marítimo. Aos poucos desenvolveram intenso comércio com outros povos. Eles comerciavam tanto aquilo que produziam, como azeite, cereais, toras de cedro, joias e tecidos de algodão, quanto produtos de outros povos, como o papíro que eles compravam dos egípcios e vendiam para os gregos.

Por volta de 1400 a.C., os fenícios controlavam boa parte do comércio pelo Mediterrâneo. Observe o mapa da página a seguir.

Dialogando...

Que tipo de produto eles podem estar descarregando?

Podem estar descarregando azeite, cereais ou sal.

Fenício

Palavra derivada de *phoinix* (púrpura, isto é, cor vermelha-escura). É que os fenícios tingiam os seus tecidos com uma tinta de cor púrpura retirada das glândulas de um molusco chamado *músc*. Dependendo da quantidade de tinta e do tempo que o tecido ficava exposto ao sol, sua cor variava de um rosa suave a um roxo escuro. Esses tecidos fenícios tinham grande aceitação no mundo antigo.

171

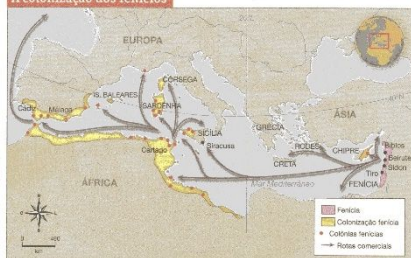
BOULOS, p. 171, 6º ano, 2015 - São Paulo: FTD

Dialogando...

- Que país ou países atuais ocupam o território da antiga Fenícia?
- Em que região os fenícios fundaram maior número de colônias?

a) O Líbano e uma pequena parte da Síria.
b) Norte da África.

A colonização dos fenícios



Fonte: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas histórico mundial*. Madri: Istmo, 1983. p. 38.

Observe as colônias fenícias no mapa; várias delas, como Chipre, Sicília, Cádiz e, especialmente, Cartago alcançaram grande prosperidade. Além de manter intenso comércio com suas colônias, os fenícios circulavam por todo o Mediterrâneo e também pelo Atlântico.

Artesanato

Os fenícios se destacaram também como artesãos, confeccionando tecidos, joias, perfumes e artefatos de pedra, marfim, metal e de cerâmica (como os vasos que vemos ao lado); além disso, foram, provavelmente, os inventores do vidro transparente. Muitas de suas obras de artesanato, como tecidos de várias cores e estátuas de madeira, não resistiram à ação do tempo. Artefatos fenícios de materiais mais resistentes, achados recentemente nos sítios arqueológicos da cidade de Ugarit, vêm alargando nossa visão da arte e da história fenícia.



Vasos fenícios em vidro, século V a.C. Museu do Louvre, Paris, França.



172

BOULOS, p. 172, 6º ano, 2015 - São Paulo: FTD

ANEXO VIII

As cidades fenícias

Os fenícios nunca formaram um Estado unificado. As cidades fenícias eram independentes entre si. Isto é, cada uma delas possuía seu próprio governo, composto por um rei e um conselho formado, geralmente, por ricos comerciantes e construtores de navios. As principais cidades fenícias, Ugarit, Biblos, Beritos, Sidon e Tiro, disputavam entre si e com seus poderosos vizinhos o controle das principais rotas de comércio.

Entre 1400 e 700 a.C., as cidades fenícias prosperaram, inicialmente sob a liderança de **Biblos**; depois, de **Sidon** e mais tarde, de **Tiro**. Os mercadores de Biblos trocavam o cedro por papiro com os egípcios. Mais tarde, a palavra "*biblos*", que era como os gregos chamavam o papiro, passou a significar livro.

Foto de Beirute, atual capital do Líbano. Na Antiguidade, aí se localizava a cidade fenícia de Beritos.

Seção Alberto Ross/AGF, RFI/Ilse Images



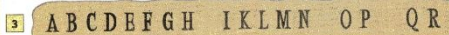
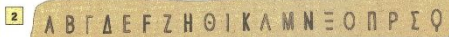
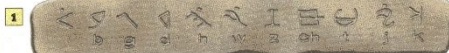
173

BOULOS, p. 173, 6º ano, 2015 - São Paulo: FTD

O alfabeto fenício

A necessidade de facilitar o comércio e agilizar a comunicação com outros povos levou os fenícios a desenvolverem um alfabeto em que cada sinal corresponde a um som, e não a uma ideia ou objeto. Ele possuía 22 letras, todas elas consoantes. Os gregos acrescentaram a elas as vogais. Assim, o alfabeto fenício serviu de base para o grego, que deu origem ao latino, no qual se baseia o nosso alfabeto.

No primeiro friso vemos caracteres do alfabeto fenício copiados de uma placa de argila do século V a.C., encontrada na Ilha de Sardenha, atual Itália; no segundo e terceiro frisos os caracteres do alfabeto grego e o correspondente de cada um deles no alfabeto latino.



Dialogando...

Nos dias atuais muitos internautas usam uma linguagem com abreviaturas como "vc" em vez de "você", e ícones para expressar sentimentos; como 😊 para "alegria", e 💋 para beijo.

- Você usa essa linguagem para falar com seus amigos(as)?
- Por que será que os jovens de hoje usam essa linguagem?
- Você se comunica tão bem por meio da língua culta (aquela que aprendemos na escola) quanto a que você usa para enviar mensagens utilizando a internet?



Adolescentes brasileiros trocando mensagens pelo celular, 2014.

a) Pessoal. b) Para atender à necessidade de rapidez e agilidade, que são muito importantes na comunicação pela internet. c) Pessoal. Ao professor: falar sobre a importância do uso da língua culta na vida em sociedade, sobretudo no mundo do trabalho.

174

Localizadas numa área de intensa circulação de povos, entre a Ásia, a África e a Europa, as cidades fenícias foram invadidas e conquistadas por impérios como o egípcio, o persa, o macedônico, e o romano. Em 64 a.C., com a conquista das cidades fenícias por Roma chegava ao fim da história política dos fenícios, mas suas contribuições para a história da humanidade, como o alfabeto desenvolvido por eles, significou uma verdadeira revolução nas comunicações, e continuam presentes em nossas vidas.

BOULOS, p. 174, 6º ano, 2015 - São Paulo: FTD

ANEXO IX

- d) Com a industrialização verificada na Primeira República, a população das cidades cresceu, sendo que esse crescimento foi maior no Rio de Janeiro do que em São Paulo.
- e) Durante a Primeira República, todas as cidades cresceram, mas o salto mais espetacular se deu na capital do Estado de São Paulo.

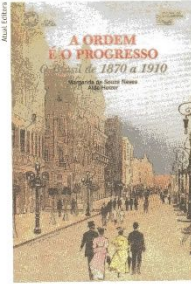
II. Leitura e escrita em História

Leitura e escrita de textos

◀ VOZES DO PASSADO

O texto a seguir é de uma propaganda do primeiro governo Vargas (1930-1945) com o objetivo de convencer os brasileiros de que, graças ao trabalho dele, a prática descrita no texto já tinha sido extinta da política brasileira.

Dia de eleição em uma pequena cidade do interior do Ceará



Fac-símile da capa do livro *A ordem é o progresso*.

Léguas
Valor que varia de acordo
com a época, país ou
região; no Brasil, vale
aproximadamente 6 600 m.

Certo dia de eleição, na pitoresca cidade de Pacatuba [...] cobriu-se de luto uma família de muitos filhos [...]. O pai fora assassinado depois de uma discussão acalorada em defesa do chefe político. Tombou o pobre homem, que fora arrastado como um autômato para votar, ou por outra, servir ao coronelão, homem dono de engenho e senhor de grande prestígio. Queria agradecer unicamente. Não tinha outro objetivo senão esse. Mal sabia assinar o nome [...]. Para ele, aquele dia era de festas, uma semana antes recebera um par de botinas, uma camisa de chita e um chapéu de palha desabado. De madrugada saíra de casa. Viajara duas léguas e agora vinha dar livremente o seu voto ao coronel X. Estava contente consigo. Beberia um bom trago de graça, e também almoçaria na Casa da Câmara, nas mesas postas ao longo do salão, como num rancho de soldados. Essas a maior honra que lhe tributavam.

O dia da eleição em Pacatuba sempre fora festivo... Nesse dia a cidade se transformara como milagrosamente. Tomava tonalidade nova e pitoresca. Alguns matutos envergavam fraques do tempo do "bumba"... iam votar assim. Os grãos-finos do lugar riam [...] daqueles cidadãos que de longe, vinham fingir de eleitores. Brincar de votar...

Raimundo de Ataíde. Recordações de um eleitor que nunca votou.

Citado por: NEVES, Margarida de Souza; HEIZER, Alda. *A ordem é o progresso: o Brasil de 1870 a 1910*. São Paulo: Atual, 1991. p. 71-72. (História em documentos).

PRODUTO

Sugestão de uso do livro didático de História em sala de aula

O livro didático tem uma função instrumental e de uso coletivo. Ele não é um livro de leitura individual, apesar de ser possível o ler dessa maneira. Sua materialidade específica: tamanho, número de páginas, diagramação colorida, ilustrada, cheia de recursos internos de leitura, diversidade de gêneros textuais e iconográficos; são aspectos muito mais impositivos que seu conteúdo em si, em outras palavras, os aspectos formais, isto é, editoriais, do livro didático, são muito mais influentes nas práticas da leitura e uso em sala de aula que os ‘sentidos’ ou ‘discursos’ de seus textos. As disputas em torno dos supostos discursos apologéticos contidos no livro são questões que tem muita importância para a sociedade externa a escola, porém esse aspecto tem muito menos relevância para seus usuários: professores e alunos. Isto porque há uma autonomia, tanto dos professores quanto dos alunos, quanto ao uso desse material. Seu conteúdo não é absorvido de maneira direta, sem filtros, sem interpretações, cortes, seleções ou escolhas.

Os usos e práticas da leitura do livro didático constroem-se, numa complexa relação de mediações e, ao mesmo tempo, de interpretações. Nesse sentido é que se constrói essa proposta de abordagem do livro didático em aula. Se é um fato que os alunos conferem ao livro didático um uso bem diferente do empregado aos livros de literatura e demais impressos aos quais têm acesso em bibliotecas e salas de leitura, pode ser conveniente, para uma formação autônoma do leitor-aluno, valer-se desses modos de uso e leitura, nem sempre afeitos ao livro didático, para fins de produção de conhecimento na disciplina de história.

Desse modo há que se considerar a materialidade do impresso, isto é, o suporte do texto, pois o formato do livro, seu tamanho, tipo de papel, encadernação, edição, diagramação, número de páginas etc. interferem diretamente nos usos do livro e, consequentemente, em sua interpretação. Todo impresso se oferece ao leitor investido de protocolos de leitura. Tanto o autor quanto os editores imprimem no livro uma ‘maneira’ ou um ‘caminho’ de leitura e uso. Essa prescrição é característica de qualquer impresso, contudo, no que concerne ao livro didático, esse aspecto é de fato a sua essência. O livro didático foi concebido como material protocolar para uso em sala de aula. Por isso sua diagramação é tão explícita quanto ao ‘caminho’ de leitura que deve ser seguido. Seus

protocolos de leitura são evidentes pelos títulos e subtítulos destacados em cores e tamanhos de fonte diferentes, pelas palavras em negrito, pelos *box*, que fazem interferências nos textos principais, pelas diversas seções, pelas ilustrações e imagens, pela divisão dos capítulos e unidades, pelo manual do professor e finalmente pelos exercícios, que tendem a consolidar toda essa exigência explícita na diagramação.

Esses protocolos de leitura do livro didático corroboram o sentido que os alunos empregam a este tipo de livro o qual, muitas vezes, diz respeito a um uso pragmático que se encerra no propósito de realização de exercícios mesmo quando há a insistente mediação e intervenção do professor em vista de não sacrificar a interpretação crítica dos textos. Diferente uso se verifica quanto aos livros de literatura os quais, desde seu tamanho, número de páginas e diagramação, se distanciam das características formais do livro didático e, portanto, se distanciam de uma suposta imposição normativa da aula.

A essência dessa abordagem, portanto, é chamar a atenção para o livro didático em si, como objeto de características e funções específicas para que, a partir da evidência desses aspectos, as leituras sejam feitas de maneira mais autônoma pelos alunos. Uma leitura que perceba as prescrições contidas no texto do livro didático; não para condená-las ou julgá-las mas para se valer delas para a construção de uma leitura mais crítica que permita comparações, análises e percepções de discursos – se for o caso.

Nesse sentido, para que os professores possam desenvolver projetos de aula com essa abordagem é preciso que eles próprios deem atenção aos aspectos formais do livro: aos seus protocolos de leitura, produzidos em sua materialidade. Muitos professores, tem o hábito de ler as páginas de abertura dos livros didáticos, ver seus textos, observar os assuntos abordados e verificar aqueles ignorados pelas coleções indicadas no Guia do PNLD. Contudo, geralmente essa avaliação é feita para definir a escolha do material com o qual se trabalhará e não como possibilidade de abordagem em aula ou mesmo das diferentes leituras que os alunos possam fazer do livro indicado. A proposta aqui é usar essa avaliação que professor faz do livro didático como aula e, desse modo, instigar os alunos a desenvolverem a mesma autonomia para abordagens de outros impressos e consequentemente de outros tipos de fontes. É preciso evidenciar que aquele livro é um tipo de linguagem. Ele mesmo é documento a ser desvendado pelo leitor; a ser historicizado em suas dimensões de produção e circulação.

Concluído o exercício de evidenciar o livro didático nos seus aspectos materiais e formais, finalmente é o momento de ler os textos do livro. Se a primeira etapa tiver sido feita de maneira minuciosa, nenhum dos textos serão assunto inédito. O conhecimento prévio dos alunos sobre cada um dos assuntos já terá sido colhido durante a primeira análise do livro didático. Assim, é possível que haja uma expectativa quanto ao texto do livro não como etapa anterior a realização dos exercícios, mas como finalmente a oportunidade de encontrar novas informações, ser confrontado por elas e assim conhecer sobre o conteúdo abordado.

A leitura coletiva parece ser bem vinda pelos alunos, desde que conte de fato com a participação deles. Por isso, alguns recursos podem facilitar a mediação da leitura de textos, incluindo os do livro didático: pequenas regras para participação de todos na leitura e intervenções do professor quanto a vocabulários e aspectos da sintaxe do texto, a fim de desimpedir qualquer percalço que omita as informações que o texto quer fornecer. Esse exercício é basicamente uma cultura na escola e, portanto, não é nenhuma novidade. O que pode ser uma abordagem diferente é trazer os ‘caminhos’ de leitura construídos pela edição à tona: as palavras em destaque, os subtítulos, os boxes, as seções, etc.; desnaturalizar esses aspectos antes de simplesmente ler o texto pode enriquecer sua apropriação. Ou seja, o livro didático é uma maquinaria de leitura que deve ser desvendada como tal. Por isso, apresenta-se como resultado da investigação realizada, uma espécie de roteiro de problematização do livro didático como objeto documental e, por isso mesmo, material.

A seguir estão estruturadas as duas etapas de análise e leitura do livro: primeiro, seus aspectos formais, seguido dos textos e conteúdo.

Primeira etapa: análise dos aspectos formais do livro didático

Objetivo: evidenciar o livro na sua materialidade e função na escola, na sala de aula e na disciplina de história.

Proposta de investigação:

- Quais são as características específicas desse livro?
- Como esse livro chegou a escola?

Metodologia:

- a) Criar atividades que destrinchem o livro: tamanho, número de páginas, capa, contracapa e elementos estéticos. Comparar com outros impressos. Essa atividade pode ser feita em grupos ou pode ser feita com toda sala ao mesmo tempo, mas é importante que ela fuja do formato de lições registradas no caderno. Ainda que haja o registro, afastar-se das práticas rotineiras pode ampliar o interesse. Sugestão: uso de fichas para anotar as informações de maneira livre, sem perguntas diretas.
- b) Avaliar como o livro se apresenta. O que há nas primeiras páginas? Esmiuçar as informações: autor, editora, equipe editorial, sugestão de uso etc.
- c) Ler o Sumário: perceber os títulos, subtítulos, o número de capítulos, o número de páginas em cada um deles. Avaliar se é possível ler todo o livro em um ano.
- d) Instigar os alunos sobre o que conhecem sobre os assuntos que lerão no livro.
- e) Verificar os exercícios: como são divididos, se são variados, se são interessantes.
- f) Como o livro chegou a escola?
 - Explicação sobre o PNLD e instituições responsáveis pela compra do livro.
 - Entrevista com professores para saber os critérios de escolha do livro.

Segunda etapa: análise da diagramação, recursos dos livros, redes de intertextualidades e leitura dos textos.

Objetivo: evidenciar as propostas e recursos de leitura do livro.

Metodologia:

- a) Verificar: número de páginas do capítulo, seus títulos e subtítulos, como são usadas as cores no texto, as palavras em destaque. Verificar os boxes e intervenções na continuidade do texto.
- b) Ler o texto coletivamente.
- c) Dialogar sobre o texto e sobre seu assunto.

Esse tipo de abordagem e leitura do livro pode ser realizado de maneira a corroborar os conteúdos. Como por exemplo abordar aspectos da história da república brasileira por meio dos aspectos formais e de conteúdo do livro didático, visto que muitos livros trazem reproduções de páginas de materiais didáticos do período da Era Vargas e da Ditadura militar, por exemplo. É possível fazer comparações com páginas do livro que os alunos usam, além de identificar os discursos nos textos e imagens. O mesmo também

pode ser feito com os sextos anos quando se aborda os conceitos de História, de fontes históricas e de historiador. Ao explicar aos alunos sobre a atividade do historiador que faz perguntas aos textos, documentos, filmes, objetos, às obras de arte, às pessoas e a todo vestígio produzido pela humanidade – buscando dar explicações não apenas para natureza desses elementos mas para as ações humanas por traz deles – é possível tomar o livro didático como objeto desse tipo de questões: o que é? Quem produziu? Para quem produziu? Quem acessou? – esse pode ser um exercício prático para construção do conceito fonte histórica.

Nesse sentido, é possível pensar abordagens do conteúdo de história a partir de algumas atividades:

- Análise comparativas entre duas coleções diferentes que parte dos aspectos formais - sugeridas na primeira e segunda etapa esquematizadas acima – e seguem a partir de um recorte temporal e temático. Exemplo:

Proposta: como as duas coleções abordam o tema “Democracia”?

- Qual é o recorte temporal que inicia o conceito? Ele se faz a partir da Grécia antiga; da Revolução Francesa; ou do movimento operário nos séculos XIX e XX?

- A introdução ao tema se faz a partir de uma imagem? De um documento? De questões?

- Análise comparativa entre coleções didáticas – ou entre dois exemplares de livros didáticos - com pelo menos duas décadas de intervalo entre suas publicações. Essa análise se iniciaria a partir dos aspectos formais do livro didático e seria aprofundada por meio dos recortes temporais e temáticos os quais podem ser observados a partir do contexto histórico da produção de cada uma das coleções.

Proposta: verificar o quanto o contexto histórico específico de produção das coleções interfere na forma de abordagem do tema e do recorte temporal.

- Os temas coincidem nos dois livros didáticos?

- Se coincidem, de que maneira eles são abordados? Com textos? Com imagens?

- Os sujeitos históricos destacados são os mesmos?

As duas sugestões são metodológicas e não de caráter temático porque o recorte dependerá do repertório de conteúdo de cada ano dos ciclos do Ensino Fundamental II.

Considerando que as aulas das disciplinas de história são poucas, que o tempo é curto e as interferências frequentes, as atividades sugeridas aqui podem ser readaptadas e reinventadas a partir das particularidades. A essência do que se quer evidenciar, por meio dessas sugestões, é que a desnaturalização do livro didático e da sua presença em sala de aula, pode ampliar a autonomia e criticidade dos alunos na abordagem de quaisquer textos. É possível que a abordagem também instigue uma maior autonomia da escrita a partir da leitura do livro didático, pois se a leitura for mais autônoma, será muito mais individual – ou interpretativa – a escrita que se produz a partir dessa leitura.